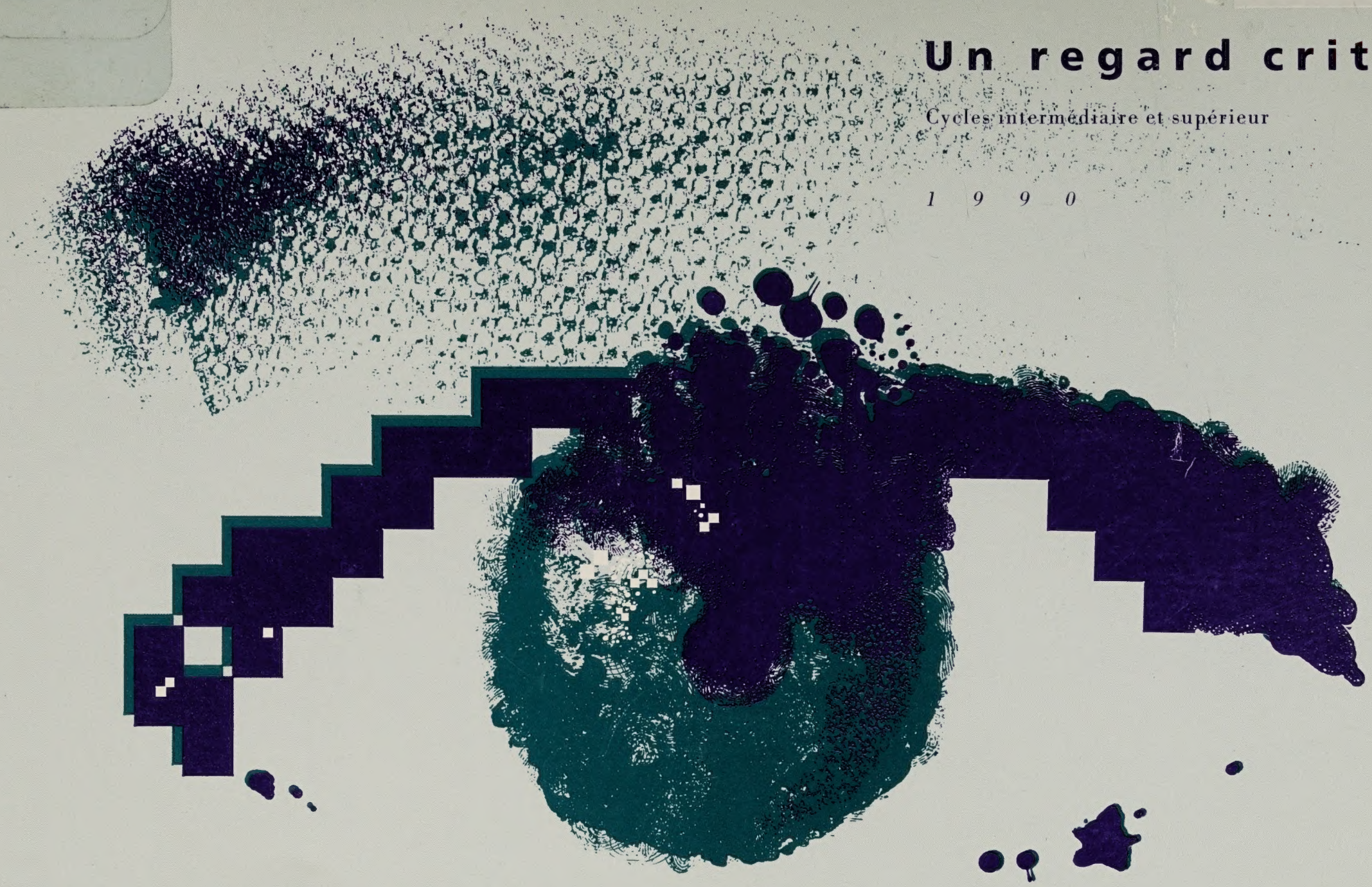
Min Gu
707.
073
V71
French

Document d'appui

Un regard criti

Cycles intermédiaire et supérieur

1 9 9 0



373.1909713
059067-A
OHEQ

Ontario Ministère de l'Éducation

Sean Conway , ministre
Robert L. Mitton, sous-ministre

FACULTY OF EDUCATION
LIBRARY
AUG 14 1992
University of Toronto

Table des matières

2 **Introduction**

3 *Approche générale*

6 *Comment observer les œuvres d'art*

18 **Modèles de leçons**

19 *Cours de 7e et 8e année*

36 *Cours de niveau fondamental*

46 *Cours de niveau général*

58 *Cours de niveau avancé et CPO*

82 *Sujets particuliers pour des unités supplémentaires ou des travaux spéciaux*

88 **Annexes**

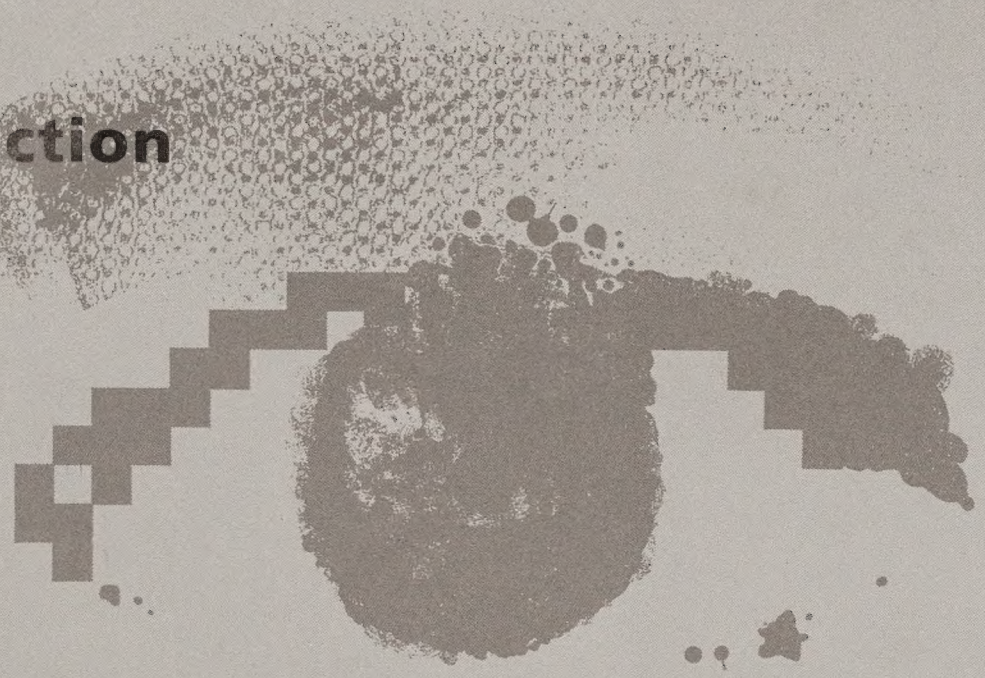
89 *1 : Autres œuvres d'artistes canadiens*

97 *2 : Équipement et matériel suggérés*

100 *3 : Musées et galeries d'art de l'Ontario et les ressources qui y sont offertes*

106 **Remerciements**

Introduction



Approche générale

Les œuvres et objets d'art sont des témoins visuels des croyances, conceptions, attitudes et sentiments des personnes et des sociétés. Faire l'examen critique de l'œuvre d'artistes et de décorateurs de diverses époques et cultures constitue un facteur clé pour le développement du sens esthétique et pour la compréhension de notre patrimoine artistique.

Nous aimons tous à nous entourer d'images – photos dans les casiers des écoliers, reproductions aux murs du salon, œuvres originales dans les musées et galeries, illustrations dans les revues. De tels objets visuels humanisent notre milieu. Il n'en reste pas moins que certaines barrières existent entre nous et les œuvres d'art.

Les élèves peuvent donc se sentir perplexes face à «l'œuvre d'art», gênés par leurs réflexions ou leurs réactions, s'imaginant que pour apprécier convenablement l'art, il faut d'abord connaître les artistes, l'histoire de l'art et les divers styles. Aussi faut-il apprendre aux élèves à observer une œuvre d'art et à assumer les sentiments qu'elle leur inspire.

L'observation d'œuvres d'art, indispensable à l'étude de l'histoire de l'art, doit être une expérience stimulante et gratifiante pour les enseignants comme pour les élèves. Il faudrait encourager les élèves à observer des œuvres d'art individuellement ou en petits groupes. Il faudrait aussi les encourager à exprimer ce que leur inspirent ces œuvres ainsi que le contexte dans lequel ils les ont trouvées (par exemple, livres, revues, musées et galeries). Plus ils consacrent de temps à observer l'art, à y réfléchir et à en parler, mieux ils développeront leur capacité d'observation. Les enseignants devraient également livrer aux élèves ce que leur inspirent les objets ou œuvres d'art qu'ils trouvent importants.

Chaque personne a sa façon propre de considérer le monde et d'y réagir, aussi personnelle que sa façon de marcher ou de parler. Souvent, elle est influencée par l'appartenance culturelle, le milieu, les connaissances et les convictions. Généralement, les élèves d'aujourd'hui évoluent dans un univers fait d'images en mouvement, où très peu de choses restent fixes. Ils se sont habitués à suivre des objets en mouvement, en découvrant le monde d'abord de leur poussette et de leur siège dans la voiture, puis plus tard par le biais de jeux vidéo, de vidéoclips et de textes défilant sur l'écran des ordinateurs. En fait, certains élèves, gavés de télévision, éprouvent des difficultés à fixer leur attention ne fut-ce que quelques instants sur une image fixe, qu'il s'agisse d'un texte ou d'un tableau.

Bien qu'une œuvre d'art puisse être immobile, son appréciation constitue toujours un processus actif. L'œuvre d'art éveille une foule de résonances, liées aux expériences personnelles – réelles et imaginaires – qui suscitent d'autres images appartenant à la vie quotidienne ou à d'autres œuvres d'art, lesquelles à leur tour, stimulent les échanges de vue et les découvertes. C'est donc bien à un processus actif, et non pas passif, que se livre ainsi le spectateur ou la spectatrice.

L'observation des œuvres d'art doit solliciter à la fois l'affectivité et l'intelligence. Une œuvre d'art valable admet plusieurs significations et suscite des réactions diverses chez les élèves, en fonction de leur personnalité et des connaissances acquises. Que ces réactions soient positives ou négatives, les élèves devraient être encouragés à poser des questions et à exprimer leur opinion. Il faudrait leur donner la possibilité de décider eux-mêmes ce qui leur plaît ou leur déplaît, à partir d'une argumentation raisonnée.

Les élèves devraient également prendre conscience de l'influence du contexte (c'est-à-dire des rapports d'une œuvre d'art avec d'autres œuvres et avec son milieu environnant). Ils peuvent examiner les analogies et les différences entre les œuvres d'art de même thème ou de même auteur. Ils doivent également prendre conscience que divers supports et moyens de reproduction agissent différemment sur une œuvre d'art.

Les artistes traitent de thèmes très variés (par exemple, l'amour, la spiritualité, la mort, la cuisine, les transports, la sexualité, les films, la culture) mais doivent également se préoccuper de structure, de ligne, de forme, de couleur et de texture. Il faudrait encourager les élèves à mettre en rapport le sujet d'une œuvre d'art et sa structure. En outre, l'art étant un moyen de communication, les élèves devraient discuter des éléments du design, en tenant compte du contenu, de la signification et de l'intention, sans oublier l'effet affectif.

On devrait demander aux élèves de réfléchir aux motivations de l'artiste dans la création de l'œuvre, dans l'emploi de certains éléments visuels et conceptuels et de certaines techniques. Les élèves devraient aussi comprendre qu'une œuvre d'art peut avoir diverses significations dont certaines dépassent les intentions de l'artiste.

Lors de la création de leurs œuvres personnelles, pendant les séances de travail en atelier, les élèves devraient être encouragés à examiner comment divers artistes, hommes et femmes, ont résolu les difficultés auxquelles eux-mêmes se heurtent. Dès que les élèves seront capables de faire un rapport entre leurs œuvres et celles d'artistes de métier, ils seront mieux en mesure d'apprécier la diversité de l'expression artistique.

L'observation d'œuvres d'art renforce la confiance qu'ont les élèves en eux-mêmes ainsi que leur esprit critique. En mettant l'accent sur la réflexion, dans le cadre du programme, on permettra aux élèves d'améliorer la qualité de leur travail. En fait, en prolongeant la durée d'observation de chaque objet ou œuvre d'art, on peut amener les élèves à apprécier plus pleinement la richesse de l'expérience visuelle. Il est parfois plus valable d'examiner à fond quelques œuvres que d'en survoler un grand nombre.

L'observation d'œuvres d'art nécessite une terminologie, des instruments et du matériel au même titre que le travail en atelier. Ainsi, il faut assurer aux élèves l'accès à des œuvres originales (visites de studios d'artistes, de galeries ou de musées, si possible), à des livres, diapositives, reproductions, revues, affiches et à l'équipement de projection.

Ce document d'appui présente des suggestions pratiques pour la mise en œuvre des parties du programme-cadre *Arts visuels, cycles intermédiaire et supérieur, 1986* (ministère de l'Éducation de l'Ontario) portant sur l'histoire de l'art et le design. Ces parties traitent à la fois de l'histoire de l'art et des relations entre l'art et les cultures diverses.

Pour amener les élèves à comprendre et à apprécier les principales formes d'art et de design, ainsi que l'évolution de la capacité d'expression des artistes créateurs, ce document expose les méthodes d'élaboration de critères personnels pour l'observation des formes d'art et d'expression.

Le présent document aidera les enseignants à préparer leurs leçons sur l'art et à présenter des œuvres et objets d'art dans le cadre d'un programme d'arts visuels des cycles intermédiaire et supérieur. Il présentera diverses démarches utiles pour faire ce travail en 7e et en 8e année ainsi qu'au palier secondaire, aux niveaux de difficulté fondamental, général et avancé.

On trouvera dans la section portant sur les cours au niveau avancé, des suggestions pour étoffer la liste de chefs-d'œuvre figurant dans le programme-cadre d'arts visuels. Ces suggestions visent à présenter d'autres artistes célèbres du monde entier, ainsi qu'un plus grand nombre d'artistes canadiens, avec une meilleure représentation francophone, féminine et autochtone.

Les suggestions présentées ici offrent un choix de renseignements et d'approches qui peuvent suppléer aux antécédents diversifiés des enseignants d'arts visuels. Les idées et principes exposés devront être développés ou modifiés par les enseignants en fonction des besoins de leurs élèves. Il y a plusieurs façons d'aborder les principes d'observation et d'appréciation des œuvres d'art. Ce document propose la méthode suivante.

Un bon nombre des modèles de leçons et d'activités sont axés sur la discussion en classe. Dans ce contexte, on entend par «discussion» une exploration des principes du design dirigée autant par l'enseignant ou l'enseignante que par des élèves ainsi que l'analyse des réactions qu'inspirent aux élèves les œuvres d'art.

Comment observer les œuvres d'art

Il y a plusieurs manières de développer chez les élèves des aptitudes à l'observation; la meilleure, selon certains, est de faire appel à des aptitudes que les élèves possèdent déjà et avec lesquelles ils se sentent à l'aise. Par exemple, tous les élèves ont l'expérience des emplettes et font aisément des choix personnels dans cette situation; ils se rendent cependant rarement compte qu'en faisant ces emplettes ils aiguisent leur esprit de jugement et d'analyse. On peut se servir de ces aptitudes pour observer des œuvres d'art.

Voici donc une démonstration d'une façon dont l'esprit de jugement et d'analyse des élèves peut s'appliquer à l'observation des œuvres d'art. Cette méthode n'en est qu'une parmi plusieurs et se fonde sur l'analyse des réactions individuelles des élèves, par le biais d'une discussion dirigée[1]. Elle comporte quatre étapes fondamentales : réaction initiale, analyse, information et interprétation. Le tableau 1 illustre comment les aptitudes nécessaires pour faire des emplettes se comparent à celles utilisées pour observer des œuvres d'art.

---

1. Cette méthode est tirée du livre *Looking at Art* de Sheila Greenspoon et Don Ball (Art Gallery of Hamilton, 1986). Certaines idées ont aussi été adaptées de l'introduction au livre *Looking at Pictures* de Sir Kenneth Clark (New York, Holt, Rinehart and Winston, 1960).

Tableau 1: Comparaison des aptitudes nécessaires pour faire des emplettes et pour observer des œuvres d'art

Étape	Aptitudes pour faire des emplettes	Aptitudes pour observer des œuvres d'art
1. Réaction initiale	– on examine quelque chose qui a attiré notre attention; – on se demande pourquoi;	– on examine quelque chose qui a attiré notre attention; – on pense aux premiers mots qui nous viennent à l'esprit en observant l'œuvre d'art, on examine une idée à la fois;
2. Analyse	– on examine l'objet en détail, on étudie la façon dont il est fait et on procède à certaines observations (ces observations sont fondées sur l'expérience : plus on a d'expérience, plus les observations sont justes);	– on examine l'œuvre d'art, en fonction de chacune de nos réactions initiales (1re étape) pour déterminer comment l'artiste les a provoquées et pour ensuite les analyser individuellement;
3. Information	– on lit une étiquette ou un mode d'emploi ou on écoute les explications d'un vendeur ou d'une vendeuse, pour en savoir davantage sur l'objet (ces renseignements supplémentaires peuvent ou non modifier l'intention d'achat);	– on se documente, pour renforcer les découvertes résultant de l'analyse de nos réactions initiales. Après avoir réagi à l'œuvre et l'avoir analysée, on est plus réceptif(ve) à d'autres renseignements. Les renseignements d'ordre biographique, historique et culturel enrichissent l'observation des œuvres d'art, mais ne doivent jamais remplacer l'examen attentif et réfléchi. Ces renseignements supplémentaires peuvent ou non modifier la réaction initiale;
4. Interprétation	– on peut, par exemple, essayer un vêtement ou imaginer l'objet qu'on veut acheter chez soi. On détermine si l'objet convient, en fonction de nos goûts et de notre mode de vie personnels.	– on essaie d'associer l'œuvre d'art à un endroit qu'on connaît, à une émotion qu'on a ressentie ou à une idée qu'on a eue, et donc d'intégrer l'œuvre à notre vécu et à notre univers.

Au fur et à mesure que les élèves apprennent à observer des œuvres d'art, il faudrait les encourager à passer de réactions personnelles à une compréhension plus vaste des valeurs culturelles, intellectuelles et spirituelles des objets et œuvres d'art. Il faudrait aussi les encourager à examiner la signification et l'importance que peut avoir chaque œuvre. Quels pourraient avoir été les motifs de l'artiste? Quelle pourrait être la signification de l'œuvre? Que nous révèle-t-elle au sujet de nous-mêmes et de notre culture, ou que révèle-t-elle sur d'autres personnes et sur leur culture?

Cette démarche est appliquée ci-dessous pour l'observation du tableau d'Alex Colville *Horse and Train* (collection de la Art Gallery of Hamilton, reproduit de *Great Canadian Painting* par Elizabeth Kelbourn, Toronto, The Canadian Centennial Publishing Co., 1966, pages 96-97). Le tableau 2 présente une description détaillée de chaque étape, adaptée à la 7e et à la 8e année ainsi qu'aux divers niveaux de difficulté.

Le texte est présenté sous forme de tableau de façon :
– à permettre aux enseignants d'examiner la façon de traiter un même sujet à chacun des cycles;
– à faciliter les comparaisons;
– à donner un bref aperçu du traitement d'un même sujet en 7e et en 8e année, et aux niveaux fondamental, général et avancé; et
– à permettre aux enseignants, même s'ils ne peuvent pas se consulter, d'aborder l'observation des œuvres d'art d'une façon à peu près uniforme.

Les questions et réponses présentées dans ce tableau et dans les autres modèles de leçons de ce document, visent à offrir des démarches modèles à suivre dans l'observation des œuvres d'art. Ces suggestions pédagogiques ne sont pas restrictives et d'autres questions et réponses devraient être suscitées. Les enseignants sont les mieux placés pour savoir quelles questions poser dans leur classe.

Alex Colville (né en 1920)
***Horse and Train* (1954)**

Huile sur panneau
41,2 x 54,2 cm

Tableau 2 : Application des principes d'observation des œuvres d'art au tableau **Horse and Train** *d'Alex Colville*

	7e et 8e année	Niveau fondamental	Niveau général	Niveau avancé
Objectifs	On donnera aux élèves la possibilité : – d'apprendre à communiquer les réflexions et les idées que leur inspire une œuvre d'art, – de comprendre les éléments créateurs de l'art et les principes de la composition, – d'acquérir les habiletés nécessaires à la critique, – d'appliquer les connaissances et les notions acquises lors de l'observation d'une œuvre d'art à leurs propres travaux.	On donnera aux élèves la possibilité : – d'exprimer les sentiments personnels que leur inspire une œuvre d'art, – d'apprendre, par le biais d'une discussion dirigée, à établir des liens entre leurs propres expériences et une œuvre d'art, – d'appliquer les connaissances et les notions acquises lors de l'observation d'une œuvre d'art à leurs propres travaux.	On donnera aux élèves la possibilité : – d'examiner les liens entre les beaux-arts et les arts décoratifs, – de découvrir comment le ou la graphiste fait des choix sur le plan de la position des images, des caractères typographiques, des couleurs et d'autres éléments du design, – de découvrir les liens entre les arts visuels et la musique et leur enrichissement mutuel.	On donnera aux élèves la possibilité : – d'améliorer leur esprit critique, – de se sensibiliser au symbolisme d'une œuvre d'art.
1re étape : Réaction initiale Les élèves réagissent à l'œuvre d'art en donnant spontanément les premiers mots qui leur viennent à l'esprit.	On montre aux élèves une reproduction du tableau (photographie, diapositive ou carte postale) et on leur demande : « Quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous observez ce tableau? » Voici quelques-unes des réponses possibles : « danger », « vitesse », « mystère », « affrontement », « cheval idiot ».	On montre aux élèves une reproduction du tableau (photographie, diapositive ou carte postale). (Il est préférable que chaque élève ou petit groupe d'élèves dispose d'une reproduction.) On leur demande alors : « Quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous observez ce tableau? » Voici quelques-unes des réponses possibles : « nuit », « obscurité », « mort », « terrifiant », « venteux », « figé ».	*Peinture.* On montre aux élèves une reproduction du tableau (photographie, diapositive ou carte postale) et on leur demande : « Quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous observez ce tableau? » *Musique.* On joue un ou plusieurs morceaux du disque de Bruce Cockburn *Night Visions* (True North Productions, TN 11) et on demande aux élèves : « Quels sont les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous écoutez cette musique? »	On montre aux élèves une reproduction du tableau (photographie, diapositive ou carte postale) et on leur demande quels mots leur viennent spontanément à l'esprit. Voici quelques-unes des réponses possibles : « obscurité », « nuit », « collision », « phare » ou « mystérieux ».

2e étape : Analyse

Les élèves décrivent leurs réactions initiales, les justifient par des éléments de l'œuvre et examinent comment l'artiste a réussi à obtenir certains effets.

A. On demande aux élèves d'expliquer le choix des mots qu'ils ont donnés à la première étape. Voici quelques-unes des réponses possibles, pour chacun des mots :

Danger
– train contre cheval
– risque de collision
– Le cheval quittera-t-il la voie à temps?

Vitesse
– le cheval galope : les cailloux volent sous ses sabots, il a les oreilles rabattues, la queue flottante et les sabots en l'air
– panache de fumée du train

Mystère
– Que fait le cheval sur la voie ferrée?
– Comment y est-il arrivé?
– couleurs foncées, terrifiantes
– atmosphère

Affrontement
– défi mutuel
– machine contre animal

Cheval idiot
– Le cheval va se faire tuer.
– Le cheval se rend-il compte du danger?
– Le cheval est-il attiré par la lumière du phare?

B. On demande aux élèves comment l'artiste suscite les

Les élèves expliquent, dans leurs propres termes, leur choix de mots à la première étape. Ils établissent ensuite des rapports entre leurs propres expériences et ce que montre le tableau. On doit surtout bien insister sur le fait qu'il n'y a pas de mauvaises réponses.

On pose aux élèves des questions du genre :
– Comment savez-vous l'heure du jour?
– Quelles sortes de couleurs observez-vous?
– Comment l'artiste attire-t-il l'attention sur le train?
– Pourquoi ce tableau fait-il penser à la mort?
– À votre avis, pourquoi l'artiste a-t-il peint ce tableau?

On pose aux élèves des questions du genre :

Sur le tableau : Qu'a fait l'artiste pour vous inspirer les réactions que vous avez eues devant ce tableau?

Sur la musique : À quels procédés musicaux Cockburn a-t-il eu recours pour susciter des réactions initiales comme celles que vous avez eues?

Sur la pochette du disque : Qu'y a-t-il comme différences entre le tableau et la pochette du disque? À quelles difficultés le ou la graphiste s'est-il(elle) heurté(e) à votre avis dans l'adaptation du tableau à la pochette? À quels éléments le ou la graphiste a-t-il(elle) eu recours pour renforcer l'attrait commercial de la pochette?

Extension
La pochette du disque « *Un trou dans les nuages* » de Michel Rivard reproduit un photomontage de l'artiste Pierre Guimond (disque sous étiquette Audiogram, distribution Select n° AD009). Quelle concordance y a-t-il entre l'œuvre d'art et la musique?

On demande aux élèves de justifier leurs réactions spontanées devant le tableau, en fonction des intentions de l'artiste. Par exemple : « Qu'a fait l'artiste pour suggérer l'idée de collision? » Voici quelques-unes des réponses possibles :
– Le cheval et le train vont à la rencontre l'un de l'autre.
– Le cheval et le train avancent tous deux entre des lignes blanches.
– On voit le cheval avancer rapidement à la rencontre du train.

On poursuit par des questions sur la technique picturale, du genre :
– Où le peintre attire-t-il d'abord le regard?
– Comment s'y prend-il?
– Au moyen de quels éléments employés ou éliminés l'artiste a-t-il suscité les réactions initiales exprimées?

La discussion doit porter sur le point central, la composition, le contraste et le mouvement.

Tableau 2 : Application des principes d'observation des œuvres d'art au tableau **Horse and Train** *d'Alex Colville*

	7e et 8e année	Niveau fondamental	Niveau général	Niveau avancé
	sentiments qu'ils ont exprimés à la première étape. Par exemple : *Danger* – couleurs foncées : train noir, cheval noir – Les lignes des rails poussent le cheval vers le train. – L'artiste montre que le cheval et le train, à peu de distance l'un de l'autre, se rapprochent rapidement. *Vitesse* – L'artiste rend la course du cheval en le montrant les oreilles rabattues et la queue flottante. – Les lignes courbes donnent une impression de mouvement, et les lignes obliques une impression de vitesse. *Mystère* – emploi de couleurs ternes et foncées, contrastant avec le phare du train et les rails. – Les deux masses noires se détachent du décor par contraste. – Il est difficile de dire à quel moment du jour la scène se passe. *Affrontement* – rendu par la composition (place du cheval et du poteau de signalisation) – Les rails relient le cheval au train. *Cheval idiot* – Le cheval a l'air de progresser vers le train avec assurance et sans crainte du danger. – cheval sur la voie ferrée			

3e étape : Information

Le champ de la discussion s'élargit. On fournit aux élèves, ou on leur demande de trouver, des renseignements sur l'œuvre, l'artiste et son contexte social. C'est le moment de présenter des renseignements d'ordre technique.

Il faut fournir aux élèves des renseignements sur a) l'artiste (un Canadien des Maritimes) et b) l'œuvre elle-même (son sujet, quand et où elle a été peinte et où se trouve l'original).

Alex Colville a passé le plus clair de sa vie dans les Maritimes. Il a fait ses études à Mount Allison University, à Sackville (Nouveau-Brunswick). Il a été officiellement désigné artiste de guerre canadien pendant la Deuxième Guerre mondiale, et il a enseigné le dessin et la peinture à Mount Allison University de 1946 à 1963. Depuis 1963, il peint à plein temps.

Les tableaux de Colville, d'un style extrêmement réaliste et d'une technique minutieuse, sont caractérisés par une atmosphère irréelle, même quand il s'agit des sujets les plus « ordinaires ». Cette atmosphère est créée par l'emploi d'une palette douce, contrastant dramatiquement avec un point de vue et une composition inhabituels et par la simplification ou la distillation du sujet à sa forme la plus simple.

Horse and Train est une œuvre plus littéraire, visionnaire même, pourrait-on dire, que la plupart des autres tableaux de Colville. Elle lui a été inspirée par deux vers d'un poème intitulé « Dedication to Mary Campbell »,

Voici les renseignements qu'on peut fournir aux élèves : Alex Colville est né en 1920 à Toronto. Il a déménagé en Nouvelle-Écosse en 1929. En 1944, il a été envoyé en Europe comme artiste de guerre. À sa sortie de l'armée en 1946, il est devenu professeur. Depuis 1963, il peint à plein temps.

Horse and Train a été inspiré à Colville par un poème de Roy Campbell, écrivain sud-africain, intitulé « Dedication to Mary Campbell », dont voici les vers pertinents : « Against a regiment I oppose a brain/And a dark horse against an armoured train. » Traduction littérale : À un régiment j'oppose un cerveau/Et un cheval noir à un train blindé.

D'après certains critiques, ce tableau aurait été inspiré à Alex Colville par son expérience de la guerre, et le cheval symboliserait l'artiste, représentant tout ce qui est humain et se heurtant à tout ce qui est inhumain. On peut obtenir d'autres renseignements sur Alex Colville en consultant les documents suivants :

Burnett, David. *Colville.* Traduction de Lucie Amyot, Montréal, Éditions du Trécarré, 1984.

Dow, Helen J. *The Art of Alex Colville.* Toronto, McGraw Hill Ryerson, 1972.

Les élèves devraient faire des recherches biographiques sur Alex Colville et Bruce Cockburn, pour déterminer s'il existe une analogie dans leur vie et leurs intérêts.

En fournissant des données biographiques sur l'artiste ou d'autres renseignements sur le tableau, on peut stimuler la poursuite de la discussion. On peut poser aux élèves des questions du genre :

– En quoi la date d'exécution du tableau (1954) influe-t-elle sur notre compréhension de la métaphore ou du symbolisme du train?

– Quelle est la signification symbolique du train au milieu du XXe siècle par opposition au XIXe siècle?

– Est-ce que le fait de connaître les véritables dimensions du tableau modifie en quoi que ce soit votre réaction?

Tableau 2 : Application des principes d'observation des œuvres d'art au tableau Horse and Train *d'Alex Colville*

	7e et 8e année	Niveau fondamental	Niveau général	Niveau avancé
	du poète sud-africain Roy Campbell : « Against a regiment I oppose a brain/And a dark horse against an armoured train. » Traduction littérale : À un régiment j'oppose un cerveau/Et un cheval noir à un train blindé. Les tableaux de Colville présentent souvent un contraste entre le monde automatisé ou industrialisé et le monde de la nature ou des hommes, l'esprit humain se heurtant à des forces mécaniques. Ce thème se retrouve dans *Horse and Train.*			
4e étape : Interprétation Cette étape intègre les expériences personnelles des élèves à l'œuvre d'art, en combinant les réactions cognitives et affectives.	On peut poser aux élèves des questions du genre : – Vous est-il déjà arrivé de vous sentir figé dans une situation? Où? Quand? – Que ressentiriez-vous si vous vous retrouviez au milieu de cette scène?	On peut poser aux élèves des questions du genre : – Il y a diverses façons d'envisager le cheval. Qu'en pensez-vous? – À votre avis, n'y a-t-il qu'une façon correcte d'envisager le cheval noir? Justifiez votre réponse. – Si vous faisiez partie de cette scène, où voudriez-vous vous trouver? Que ressentiriez-vous? – Vous est-il arrivé d'éprouver un tel sentiment? À quelle occasion? – Comment représenteriez-vous ce sentiment dans une œuvre d'art?	On peut poser aux élèves des questions du genre : *Sur le tableau.* Quel effet cette image a-t-elle eu sur vous? Vous rappelez-vous avoir ressenti la même chose devant d'autres images? Lesquelles? *Sur la musique.* La musique influence-t-elle votre réaction devant le tableau? Si oui, en quoi? Le tableau influence-t-il votre réaction face à la musique? Si oui, en quoi? *Sur la pochette du disque.* Quel autre tableau aurait-on pu choisir pour la pochette de ce disque? Pourquoi?	On peut présenter la notion de symbolisme et examiner les symboles suivants : A. Symboles primaires – cheval : liberté, nature, vaillance – train : autocratie, commerce, industrialisation, progrès, nationalisme – cheval et train : industrialisation par opposition à la nature, opposition entre deux modes de transport, lutte pour le pouvoir B. Symboles et éléments secondaires – rails de la voie ferrée (destin) – signalisation impossible à lire – aucune végétation ni personne – train à vapeur – vapeur se transformant en nuages.

On peut alors poser aux élèves des questions du genre :
– Que symbolise le train dans cette œuvre?
– Comment les symboles sont-ils explicités?
– Comment Colville voit-il le train?
– Que représente le train? (Représente-t-il le progrès?)
– Comment déterminer quand ce tableau a été exécuté? Quel siècle? Quelle décennie? L'attitude que le train représente nous permet-elle de dater ce tableau? (Le train n'y est pas présenté comme un objet dont on est fier mais plutôt comme une invention diabolique du passé. Ceci indique que le tableau a été exécuté après 1939. Son style, lui, le place après 1940.)

Tableau 2 : Application des principes d'observation des œuvres d'art au tableau Horse and Train *d'Alex Colville*

	7e et 8e année	Niveau fondamental	Niveau général	Niveau avancé
Extension Cette étape peut comporter des activités supplémentaires : leçons dirigées par les enseignants, études personnelles effectuées par les élèves ou activités de groupe.	On peut proposer aux élèves les activités suivantes : 1. Les tableaux sont silencieux, mais celui-ci évoque une certaine atmosphère sonore. Quels bruits évoque-t-il? Produisez-les. Créez une dramatisation en y interprétant un tableau sonore. 2. À l'aide des mots exprimés lors de la « réaction initiale », écrire un poème ou un passage descriptif. 3. À l'aide de deux objets sans rapport, créer une composition montrant un « moment figé » de confrontation ou de mystère (par exemple, un être vivant et une machine, une chose naturelle et un objet fabriqué). 4. Chercher d'autres exemples d'affrontement ou de mystère dans les autres tableaux d'Alex Colville, par exemple : – *Child and Dog* – *Family and Rainstorm* – *Towards Prince Edward Island* – *Church and Horse* – *January* 5. Considérer les thèmes de la force du cheval et la vulnérabilité de l'être humain dans les œuvres littéraires (consulter au besoin le professeur ou la professeure de français). Voici quelques possibilités :	On peut proposer aux élèves les activités suivantes : 1. *Une seule des activités suivantes suffira :* a) Réaliser une maquette en trois dimensions traduisant les sentiments de la « réaction initiale ». b) Créer une œuvre à deux dimensions traduisant les sentiments de la « réaction initiale ». 2. Choisir l'un des mots exprimés lors de la « réaction initiale » et créer une œuvre évoquant cette sensation ou cette idée particulière. Comparer son approche à celle d'Alex Colville.	On peut proposer aux élèves les activités suivantes : 1. Inviter un ou une graphiste professionnel(le) ou le directeur ou la directrice artistique d'une agence de publicité à venir en classe exposer les applications des beaux-arts à des fins commerciales. 2. Rechercher d'autres produits commerciaux qui empruntent des éléments aux beaux-arts, pour rehausser leur image ou pour leurs logos. 3. En groupe, écouter un air de musique (parmi un choix allant de morceaux classiques à des pièces rock). Puis faire correspondre cette musique à une œuvre d'art plastique exposée dans la classe (diapositive ou reproduction). Expliquer son choix à ses camarades. 4. Choisir un air de musique qu'on aime et concevoir une pochette de disque appropriée. S'inspirer d'une des œuvres de la liste des chefs-d'œuvre figurant dans le programme-cadre d'arts visuels, ou d'une œuvre d'un ou d'une des artistes répertoriés dans le profil des cours de niveau général du programme-cadre	On peut proposer aux élèves les activités suivantes : 1. Créer un tableau où le train revêt une signification négative ou positive. 2. Comparer l'emploi de trains dans d'autres œuvres de différentes périodes, comme *Le Wagon de troisième classe* d'Honoré Daumier (peintre, graveur, dessinateur et sculpteur français, ca 1864, Musée des beaux-arts du Canada) et *Southern Niagara Railroad at Niagara Falls* de Robert Whale (Canadien, 1869, Musée des beaux-arts du Canada). 3. Discuter du rôle de l'artiste en tant que critique de la société. 4. Examiner d'autres tableaux de Colville. Qu'ont-ils en commun avec *Horse and Train*? Tenir compte dans sa réponse du style, du sujet, du symbolisme.

Le Torrent, Anne Hébert
Une série de nouvelles. L'enfant et la mère et le problème d'illégitimité; référence au cheval (la fougue, la passion).

La montagne secrète, Gabrielle Roy. C'est l'histoire d'un peintre du Québec qui habite à Paris et vit un conflit d'identité (son présent et son passé, ses racines, son pays).

Il n'y a pas de pays sans grand-père, Roch Carrier. Conflit d'identité, importance de ses racines.

Le voleur de chevaux et autres contes, Marie-Josée Thériault. Des récits racontés par une mère à ses enfants. À la p. 56, on trouvera un conte qui traite du train.

Remarque – Les œuvres littéraires, même celles hors impression ou inédites, peuvent être obtenues dans les bibliothèques ou par prêts entre les bibliothèques.

L'étude de ce tableau pourrait déboucher sur une leçon sur le conflit et la prise de décisions, dont la forme peut varier selon les préférences des enseignants et les besoins des élèves.

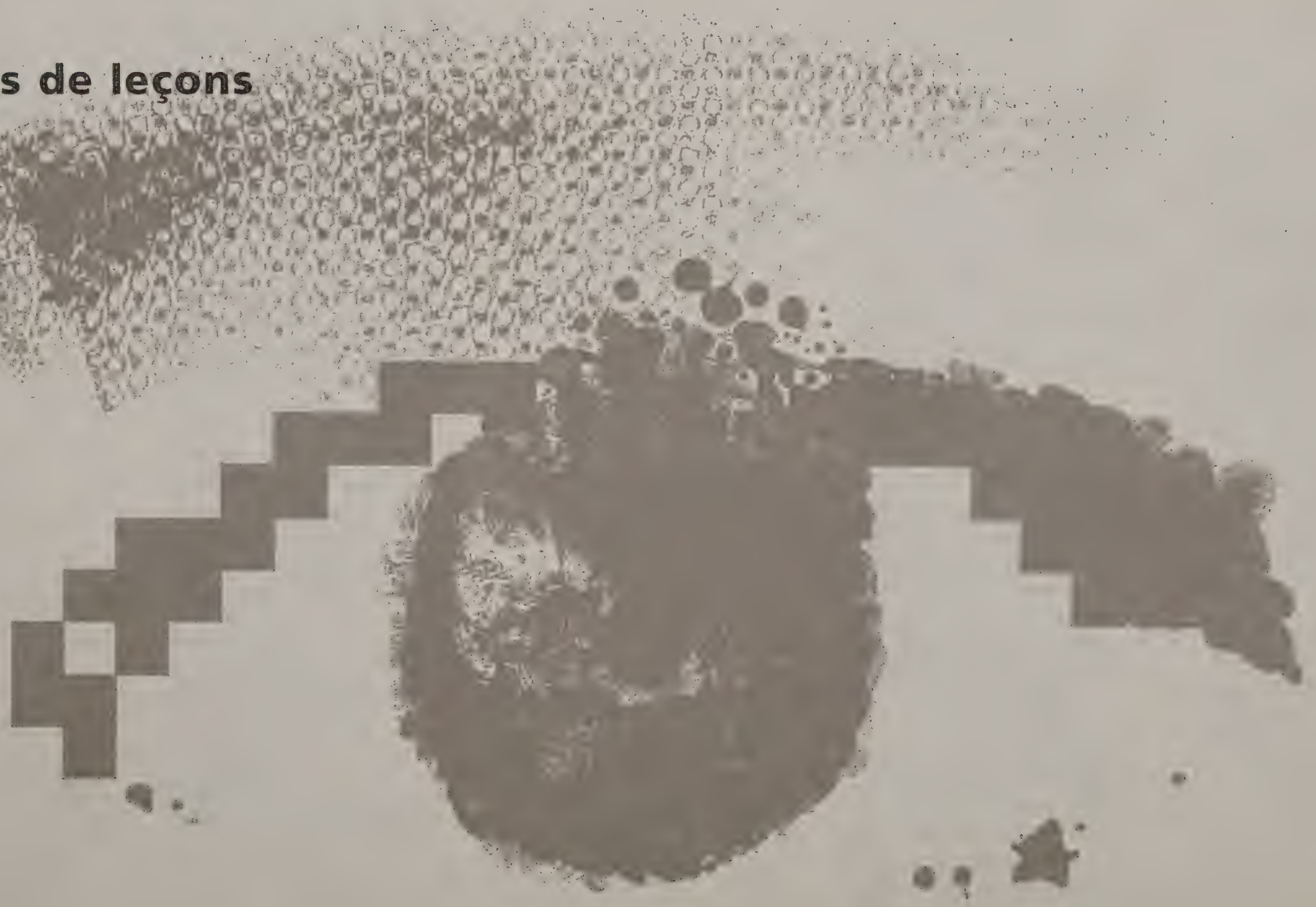
On trouvera une reproduction du tableau d'Alex Colville *Horse and Train* (1954) dans l'ouvrage *Colville* de David Burnett, Montréal, Éditions Trécarré, 1984 (traduit par Lucie Amyot).

d'arts visuels. Pour effectuer son choix, tenir compte des émotions qu'inspire l'œuvre d'art et l'œuvre musicale et s'interroger sur la correspondance entre image et musique. Pour la conception de la pochette, on peut recourir à la fragmentation, à l'agrandissement ou à la répétition de l'image. Il faut tenir compte de l'inscription qui doit y figurer, de la place de cette inscription et de l'attrait commercial de la pochette du disque.

5. Examiner la pochette du disque (ou cassette) *Un trou dans les nuages* de Michel Rivard présentant le photo-montage de l'artiste Pierre Guimond. S'interroger sur les raisons de cette association et sur la façon dont on a employé ce photo-montage pour la pochette.

6. Écouter la bande sonore *Sunday in the Park With George* de Stephen Sondheim et examiner le tableau de Georges Seurat *Un dimanche d'été à la Grande Jatte* qui a inspiré cette comédie musicale. Se renseigner sur Sondheim et sur sa démarche créatrice pour cette œuvre. Discuter des difficultés auxquelles il s'est heurté pour animer le tableau sur scène. Quelles autres œuvres d'art se prêteraient également à une adaptation scénique?

Modèles de leçons



Cours de 7e et 8e année

INTRODUCTION

Le caractère d'une personne se reflète dans sa façon unique de percevoir son univers et d'y réagir. L'appartenance culturelle et le milieu, de même que les connaissances et les convictions, influent également sur la façon dont nous percevons le monde. Les œuvres d'art admettent donc plusieurs significations et suscitent des réactions diverses chez les élèves, en fonction de leur personnalité.

En 7e et en 8e année, l'observation des œuvres d'art devrait :
– solliciter à la fois l'affectivité et l'intelligence,
– renvoyer à une foule d'expériences personnelles, tant réelles qu'imaginaires,
– stimuler la discussion et la découverte,
– renforcer l'assurance des élèves, leur esprit critique et leur culture visuelle.

L'observation de certaines œuvres d'art peut avoir plus d'effet si elle est effectuée en rapport avec des travaux en atelier, avec une autre discipline ou avec un thème précis. Simultanément, il faut faire découvrir aux élèves le contexte social dans lequel les artistes ont créé leurs œuvres et l'influence que ceux-ci y exercent.

Ce document vise à aider les enseignants à présenter l'art canadien à leurs élèves et à les familiariser avec divers thèmes, formes et styles artistiques. On y trouvera :
– un processus d'observation des œuvres d'art, dans un langage convenant à l'année d'études des élèves,
– cinq modèles de leçons illustrant comment l'observation d'œuvres d'art peut s'intégrer à d'autres activités d'arts visuels ou à d'autres disciplines,
– dans le cadre de chaque modèle de leçon, une série d'œuvres d'art convenant aux élèves de 7e et 8e année. En outre, à l'annexe 1 de ce document, figure une liste d'œuvres d'artistes canadiens accompagnée des références nécessaires.

Dans tous les modèles de leçons présentés dans cette section, il faudrait encourager les élèves à l'appréciation sensorielle sous toutes ses formes : orale, écrite ou picturale.

La façon d'aborder l'observation d'œuvres d'art, qui figurait dans la section précédente, est reprise ici, adaptée à l'intention des enseignants de 7e et 8e année.

Démarches pédagogiques

1re étape : Réaction initiale

Il faudrait encourager les élèves :
– à observer l'œuvre d'art,
– à réagir à l'œuvre dans son ensemble,
– à réagir à différents aspects de l'œuvre (par exemple, son sujet, le style de l'artiste, le support, les techniques et les procédés visuels employés).

2e étape : Analyse

Les élèves examinent le sujet, les techniques et les notions auxquels l'artiste a recouru, pour étayer leur réaction initiale.

3e étape : Information

Les élèves trouvent ou reçoivent des renseignements sur l'œuvre et son auteur; par exemple, le lieu et l'époque de l'exécution de l'œuvre, les antécédents de l'artiste, et les événements qui ont influé sur son œuvre.

4e étape : Interprétation

Les élèves relient l'œuvre d'art à leur propres expériences. Les endroits où ils sont eux-mêmes allés, les idées qu'ils ont eux-mêmes conçues, les émotions qu'ils ont eux-mêmes ressenties, sont autant d'éléments que les élèves seront encouragés à associer à l'œuvre.

Frederick H. Varley (1881-1969)
***Stormy Weather, Georgian Bay* (1920)**

Huile sur toile
132,1 x 162,6 cm

Tom Thomson (1877-1917)
***The Jack Pine* (1916-1917)**

Huile sur toile
127,9 x 139,8 cm

L'ART, EXPRESSION PERSONNELLE

Dans ce modèle de leçon, les élèves découvriront comment deux artistes canadiens ont rendu le même sujet (des arbres) selon leur style personnel. La démarche comparative permet aux élèves d'examiner les analogies et les différences entre deux artistes qui ont peint à la même époque et d'observer de quelle façon chacun a interprété un même élément du paysage canadien selon son style. Cette activité peut servir :
– à introduire une unité sur le dessin ou la peinture ayant les arbres pour thème,
– à aider les élèves à apprécier comment les deux artistes ont représenté des arbres, à la suite de l'unité en atelier.

Objectifs

On donnera aux élèves la possibilité :
– de découvrir que des artistes différents peuvent rendre un même sujet de façon différente et d'en discuter en classe,
– de mieux illustrer cette découverte à l'aide d'exposés graphiques ou oraux,
– de se familiariser avec les œuvres du Groupe des sept et de leurs contemporains.

Démarches pédagogiques

1re étape : Réaction initiale

La classe est partagée en deux ou plusieurs groupes et l'on remet à chaque groupe une reproduction de l'un des tableaux. Chaque groupe nomme un animateur ou une animatrice, chargé(e) de guider la discussion et de noter les réactions. Les élèves doivent faire un remue-méninges sur le tableau qu'on leur a remis et noter les mots qu'il suggère à tous les membres de l'équipe (par exemple : pin – triste, solitaire, chaud, tranquille; orage – venteux, furieux, sauvage).

2e étape : Analyse

Les animateurs des groupes lancent une discussion pour justifier les mots suggérés par les élèves. Par exemple, pour *The Jack Pine*, il se peut qu'ils aient choisi :
– «triste», parce que les branches du pin pendent,
– «solitaire», parce qu'il n'y a rien autour de l'arbre.

Pour *Stormy Weather, Georgian Bay*, il se peut qu'ils aient choisi :
– «venteux», parce que l'eau est agitée et les branches soulevées,
– «furieux», parce que l'arbre a l'air d'être secoué.

La discussion doit ensuite porter sur les procédés dont l'artiste s'est servi dans son tableau pour suggérer ces impressions.

Toute la classe se réunit et les élèves examinent chaque tableau, discutent du bien-fondé des mots notés par chaque groupe, en proposent d'autres et les justifient. Le groupe qui a travaillé sur un tableau, et qui en est le «spécialiste», doit défendre ses choix.

3e étape : Information

Les élèves trouvent ou reçoivent les données suivantes :
– *The Jack Pine* a été peint par Tom Thomson, l'un des précurseurs du Groupe des sept. Les peintres de cette école canadienne, fondée en 1920, ont reproduit des paysages du parc Algonquin et de la baie Georgienne en recourant à une pâte épaisse, à des couleurs vives et à de grandes surfaces. Thomson est mort dans des circonstances mystérieuses en 1917, trois ans avant la formation du groupe. *The Jack Pine* est un tableau typique de cette école, représentant un arbre solitaire symbolique, au milieu de la nature sauvage. La richesse de sa texture et l'éclat de ses couleurs l'apparentent à une tapisserie.
– *Stormy Weather, Georgian Bay* est l'œuvre de Frederick H. Varley, membre du Groupe des sept, artiste de guerre pendant la Première Guerre mondiale. À son retour au Canada, Varley s'est surtout attaché à peindre des portraits et ce n'est que par la suite que s'est éveillée sa vocation de paysagiste.

4e étape : Interprétation

– Les élèves échangent leurs idées sur les questions suivantes : Quelles sont les idées communes aux deux tableaux? En quoi les artistes se sont-ils mutuellement influencés? En quoi les tableaux diffèrent-ils?
– Les élèves lisent *À la découverte de l'art canadien, le langage* de Bryan Bennett et Constance P. Hall et comparent le langage du livre au langage visuel des deux tableaux.
– Les élèves examinent des arbres peints par d'autres artistes reproduits dans ce livre (par exemple, ceux d'Anne Sauvage, *Après la pluie* (p. 82) et Marc-Aurèle Fortin, *Moulin à vent au lac St-Louis* (p. 82)) et discutent des différences avec ceux des tableaux étudiés.
– Les élèves choisissent un tableau qu'ils préfèrent et rédigent un passage justifiant ce choix.

Extension

On peut faire entreprendre aux élèves une ou plusieurs des activités suivantes :
– Écrire un petit poème de quelques vers, évoquant l'un des tableaux (un haïku ou un quatrain, par exemple).
– Créer un poème sonore pour chaque tableau. Comparer les sons des deux poèmes.
– Dessiner des arbres par un jour ensoleillé et par un jour de grand vent.
– Observer l'effet du vent sur les arbres lors d'une tempête. Recourir à la vidéo, à un film, à des diapositives ou à un journal pour noter ses conclusions et découvertes.
– Regarder des diapositives, des films ou des livres sur le Nord de l'Ontario (en particulier la région qu'ont peinte les artistes du Groupe des sept).

Ressources

Documentation

Bennett, Bryan et Constance P. Hall. *À la découverte de l'art canadien : le langage.* St-Laurent (Québec), Éditions Études vivantes, 1987. 96 pages.

Autres œuvres d'art

Emily Carr, *Blunden Harbour* (1930)
Musée des beaux-arts du Canada

Lawren Harris, *North Shore, Lake Superior* (1926)
Musée des beaux-arts du Canada

Cornelius Krieghoff, *La ferme* (1856)
Musée des beaux-arts du Canada

Jean-Guy Deslauriers, *Arbres bruns* (1981)

André L'Archevesque, *L'hiver au Canada* (1983)

Gabrielle Messier, *Verger en fleurs* (1982)
Les trois derniers tableaux de cette liste figurent dans *Art Actuel au Québec* de Guy Robert. (Ce livre est hors impression mais on peut se le procurer en bibliothèque.)

L'ART, REPRÉSENTATION DES GENS

Ce modèle de leçon doit faire découvrir aux élèves comment les artistes nous montrent le mode de vie, les costumes et les mœurs de leurs contemporains. Les portraitistes et les photographes font souvent figurer dans leurs œuvres des détails qui nous éclairent sur la vie de leurs modèles.

Objectifs

On donnera aux élèves la possibilité :
– d'apprendre à apprécier l'emploi de personnages et de costumes dans les compositions,
– de découvrir comment divers éléments peuvent servir à créer des effets précis, visuels et émotionnels, dans les portraits,
– d'apprendre à exécuter des portraits ou des compositions qui révèlent les modes de vie et les activités de gens de diverses cultures,
– d'apprendre à apprécier la représentation que nous donnent les artistes de leurs contemporains.

Démarches pédagogiques

1re étape : Réaction initiale

On pose aux élèves les questions suivantes :
– Quelle est votre première réaction devant ce portrait de Josephte Ourné?
– Que devinez-vous de la vie de cette jeune femme?

2e étape : Analyse

On pose aux élèves les questions suivantes :
– Quels éléments du portrait ont suscité cette réaction initiale?
– Décrivez le portrait : pose du personnage, mains, expression du visage, costume et ornements.
– Quels aspects de la composition et quels éléments visuels l'artiste a-t-il exploités dans ce portrait?
– Quels en sont les effets?

3e étape : Information

Les élèves reçoivent les renseignements suivants :
– Joseph Légaré est né à Québec en 1795. Il a peint des portraits, des scènes historiques (principalement des épisodes légendaires de la vie des Indiens) et des œuvres religieuses. Il a surtout laissé des tableaux peints à l'huile. Il était également mêlé à la politique. Peu avant sa mort, il fut nommé au Conseil législatif de Québec.

4e étape : Interprétation

On peut proposer aux élèves de dessiner un autoportrait. Ils devraient réfléchir à ce qu'ils désirent révéler de leur mode de vie, de leur personnalité et de leurs intérêts ainsi qu'aux caractéristiques et aux renseignements qu'ils donneront à cette fin.

Joseph Légaré (1795-1855)
Portrait de Josephte Ourné **(ca 1840)**

Huile sur toile
131,5 x 95,5 cm

Extension

On peut faire entreprendre aux élèves une ou plusieurs des activités suivantes :

– Examiner des portraits et photographies représentant des gens, seuls ou en groupe. Décrire leur pose et les renseignements révélés par ces images.

– À l'aide d'un appareil-photo ou par le dessin ou la peinture, représenter des personnes seules ou en groupes en révélant des traits particuliers.

– Isoler un détail de cette œuvre (par exemple, un oeil, des mains ou un morceau d'étoffe) et composer une œuvre sur ce détail.

– Étudier comment les publicitaires transmettent des données par la représentation de personnes.

Ressources

Autres œuvres d'art

William Berczy, *La famille Woolsey* (1809)
Musée des beaux-arts du Canada

Paraskeva Clark, *Myself* ou *Self-Portrait* (1933)
Musée des beaux-arts du Canada

Honoré Daumier, *Le Wagon de troisième classe* (1862)
Musée des beaux-arts du Canada

Robert Harris, *A Meeting of the School Trustees* (1885)
Musée des beaux-arts du Canada

Alfred Laliberté, *Jeunes Indiens chassant* (1904)
Musée des beaux-arts du Canada

Ozias Leduc, *L'enfant au pain/Le musicien* (1892-1899)
Musée des beaux-arts du Canada

Jean Paul Lemieux, *La visite* (1967)
Musée des beaux-arts du Canada

Padlayot, *Father and Son* (1950)
Musée des beaux-arts de l'Ontario

Pablo Picasso, *Femme accroupie* (1916)
Musée des beaux-arts de l'Ontario

Pitaloosie, *Maternité* (1968)
Musée des beaux-arts de l'Ontario

Elizabeth Wyn Wood (1903-1966)
***Gesture* (ca 1930)**
Marbre
99,5 x 45,5 x 44 cm

L'ART, FAÇONNAGE DE LA MATIÈRE

Ce modèle de leçon doit permettre aux élèves de découvrir le façonnage de la matière pour produire une forme. Ils étudieront l'emploi de la ligne, de la forme et de la texture en sculpture. Voici les quatre procédés permettant de produire des objets à trois dimensions :
– modelage : façonnage d'une matière malléable telle que pâte à modeler, argile ou neige (procédé additif);
– taille : façonnage d'une matière comme le plâtre, la cire ou la glace en les évidant (procédé substractif);
– assemblage : élaboration d'une forme par la réunion de plusieurs éléments à l'aide de colle, de clous, de fil de fer, et d'autres éléments d'assemblage;
– moulage : recours à des matières liquides comme le plâtre ou la cire pour mouler des formes.

Objectifs

On donnera aux élèves la possibilité :
– de connaître les divers procédés et matières qu'on peut employer pour produire des objets à trois dimensions,
– d'observer l'emploi de la ligne, de la forme et de la texture en sculpture,
– de produire des objets à trois dimensions (par modelage, taille, assemblage et moulage),
– d'analyser, d'interpréter et d'apprécier leurs propres objets à trois dimensions et les œuvres de leurs camarades.

Démarches pédagogiques

1re étape : Réaction initiale

On pose aux élèves les questions suivantes :
– Quelles sont vos premières impressions (sentiments, pensées) en regardant cette sculpture?
– Quelle sensation suscite en vous la matière dont s'est servi l'artiste?

2e étape : Analyse

On pose aux élèves les questions suivantes :
– Quelles parties de l'œuvre ont provoqué votre réaction initiale?
– Comment l'artiste a-t-elle employé la ligne, la forme et la texture pour transmettre son message?

3e étape : Information

Il faudrait signaler aux élèves que les artistes font d'habitude des croquis de la sculpture qu'ils projettent, avant de la réaliser en trois dimensions. La statue étudiée, *Gesture*, a été taillée dans du marbre. La matière peut imposer des contraintes ou des limites aux désirs de l'artiste ou au contraire les servir. Dans cette statue, la forme est l'élément prédominant, mais l'artiste a également mis l'accent sur la ligne, pour marquer une direction.

4e étape : Interprétation

– On demande aux élèves d'étudier la pose de cette statue et d'essayer de l'imiter.
– En observant un modèle, les élèves font des croquis de la personne dans une pose analogue. Ils passent ensuite du croquis à la sculpture, en employant la matière de leur choix.

Extension

On peut faire entreprendre aux élèves une ou plusieurs des activités suivantes :
– Passer en revue les sculptures qu'on peut voir dans le quartier ou la localité. Prêter attention à la matière employée et à l'application des éléments du design.
– Choisir des sculptures d'autres artistes et les représenter sous forme de tableaux vivants, par exemple. Réfléchir ensuite au rapport entre les sculptures et l'environnement où on les place.
– Concevoir et réaliser des sculptures destinées à orner des endroits précis (par exemple, une cour d'école, un aéroport, un complexe sportif, un centre commercial, etc.).

Ressources

Autres œuvres d'art

Alfred Laliberté, *Jeunes Indiens chassant* (1904)
Musée des beaux-arts du Canada

Padlayat, *Father and Son* (1950)
Musée des beaux-arts de l'Ontario

Florence Wyle, *Sleeping Cat* (1949-1950)
Musée des beaux-arts de l'Ontario

Bertram Brooker (1888-1955)
Alléluia **(ca 1929)**

Huile sur toile
123 x 121,9 cm

L'ART, VISION STRUCTURÉE

Ce modèle de leçon doit permettre aux élèves de découvrir comment les artistes canadiens d'aujourd'hui se servent de la ligne pour produire des formes et exprimer des émotions.

La ligne est un élément de base en art. Elle peut produire des formes ou exprimer des émotions. Les lignes peuvent avoir les caractéristiques suivantes :
– être longues ou courtes, grosses ou fines, droites ou courbes, obliques, verticales ou horizontales,
– communiquer une atmosphère, un sentiment (donner, par exemple, un aspect délicat, grossier, doux, revêche),
– imprimer une direction; attirer le regard vers un élément important de la composition,
– produire des formes,
– produire des textures à l'aide de combinaisons de lignes.

Objectifs

On donnera aux élèves la possibilité :
– d'observer l'effet de la ligne dans la nature et dans les créations humaines,
– d'apprendre à se servir de la ligne, dans des œuvres à deux et à trois dimensions, pour exprimer leurs émotions et leurs idées,
– d'apprendre à analyser et à critiquer de façon constructive l'emploi de la ligne dans leurs œuvres et dans celles des autres.

Démarches pédagogiques

1re étape : Réaction initiale

On pose aux élèves les questions suivantes :
– Quelles réflexions ou émotions vous inspire le tableau au premier abord?
– Quelles émotions suscitent en vous ces lignes?
– Essayez d'imaginer que vous marchez au milieu de ces lignes. Quelles nouvelles sensations cela vous procure-t-il?
– Quels effets sonores vous inspirent les lignes? Produisez-les.

2e étape : Analyse

On pose aux élèves les questions suivantes :
– Quels aspects du tableau ont provoqué votre réaction initiale? Décrivez-les.
– Comment Brooker s'est-il servi des caractéristiques de la ligne, par rapport à sa direction et au contraste, pour susciter vos sentiments initiaux?

3e étape : Information

Brooker cherchait à associer ses tableaux à des sonorités musicales. En recourant à des lignes (formes abstraites et couleurs), il s'est efforcé de provoquer chez la personne observant le tableau les mêmes sentiments que la musique lui inspirait. Le morceau évoqué ici est l'Alléluia pour choeur du *Messie* de Händel.

4e étape : Interprétation

Les élèves effectuent les activités suivantes :
– On leur fait écouter l'«Alléluia pour choeur» de Händel et on leur demande à quoi cela les fait penser? Quel effet cette pièce a-t-elle sur eux?
– Quels éléments musicaux sont figurés par les lignes au premier plan du tableau? Et par celles à l'arrière-plan?
– Représenter un autre morceau de musique, ou une autre série de sons, par une structure linéaire (à deux ou à trois dimensions).

Extension

Le tableau *Alléluia* peut servir d'introduction à l'étude de la ligne, comme complément à des travaux en atelier axés sur la ligne, ou comme récapitulation de ce que les élèves ont appris sur la ligne.

La ligne est un élément qui peut produire la forme et la structure. On peut aborder d'autres exemples de lignes, dans la nature (par exemple les brins d'herbe ou les feuilles) et dans les objets fabriqués par des humains, et intégrer cette étude au travail en atelier.

Ressources

Musique

«Alléluia pour choeur» du *Messie* de Georg Friedrich Händel
«Alléluia» de Wolfgang Amadeus Mozart
«Canon de Pachelbel» de Johann Pachelbel

Autres œuvres d'art

Marcel Barbeau, *Bas-Saint-Laurent* (1964)
Musée des beaux-arts du Canada

Lawren Harris, *North Shore, Lake Superior* (1926)
Musée des beaux-arts du Canada

Carl Schaefer, Carl. *Ontario Farm House* (1934)
Musée des beaux-arts du Canada

Claude Tousignant, *Les Asperges* (1955)
Musée des beaux-arts du Canada

L'ART, TÉMOIN DE L'HISTOIRE

Ce modèle de leçon doit permettre aux élèves d'examiner comment l'artiste immortalise sa société et les caractéristiques de la vie quotidienne.

On donnera aux élèves la possibilité :
– de découvrir, de comprendre et de sympathiser avec la vie difficile des premiers colons au Canada français, grâce à des recherches historiques,
– de comprendre comment ces événements historiques, ces coutumes et ce mode de vie ont été immortalisés par les artistes, en peinture, en musique et en littérature.

On peut y arriver en plaçant les élèves en petits groupes, et en leur faisant effectuer des recherches, des études comparatives et des travaux en atelier.

Objectifs

On donnera aux élèves la possibilité :
– de comprendre le besoin de collaborer pour le travail d'équipe et la vie en collectivité,
– d'apprendre comment les œuvres d'art reflètent les coutumes, les événements et les traditions,
– de découvrir et de comprendre comment le médium, les couleurs et les textures contribuent à une œuvre d'art, de même que les autres caractéristiques de sa composition,
– de se documenter sur les événements historiques, les coutumes et les traditions de leur propre société, et de découvrir comment ils se reflètent dans les techniques de peinture qu'on emploie aujourd'hui.

Démarches pédagogiques

1re étape : Réaction initiale

On pose aux élèves les questions suivantes :
– Quelles réflexions ou sensations vous viennent tout d'abord à l'esprit, en observant *La ferme*?
– Quels sentiments vous inspire la vie des premiers colons du Canada français?

2e étape : Analyse

On pose aux élèves les questions suivantes :
– Quels éléments du tableau ont suscité votre réaction initiale (par exemple, activités, costumes, moyens de transport, habitat, etc.)?
– Comment l'artiste a-t-il structuré sa composition pour obtenir l'effet désiré?

3e étape : Information

On fournit aux élèves les données suivantes :
– Cornelius Krieghoff (1815-1872) a été soldat et peintre au Québec. Il a représenté dans leur décor de vie quotidienne les gens de tous les jours (les habitants, les fermiers, les buveurs dans les tavernes et les familles). Ses tableaux racontent souvent une anecdote et nous donnent une bonne idée de ce qu'était la vie des Canadiens français au XIXe siècle.

4e étape : Interprétation

– Les élèves devraient mettre en rapport le sujet de ce tableau et leurs recherches sur la même période historique.
– Les élèves pourraient reprendre ce sujet (la ferme) et en faire une version moderne.

Cornelius Krieghoff (1815-1872)
***La ferme* (1856)**

Huile sur toile
61 x 91,5 cm

Extension

– Les élèves pourraient se documenter sur le contexte historique de la vie de Krieghoff et découvrir les principaux éléments sociaux et historiques qui ont influé sur son œuvre.
– Les élèves pourraient faire un montage historique du Québec de Krieghoff. Ces illustrations montreraient la vie quotidienne des hommes, des femmes et des enfants au Bas-Canada.
– Les élèves pourraient examiner les œuvres d'artistes contemporains et locaux dont l'œuvre représente des éléments de la vie sociale, historique ou culturelle.

Ressources

Autres œuvres d'art

William Berczy, *La famille Woolsey* (1809)
Musée des beaux-arts du Canada

Clarence Gagnon (série sur Maria Chapdelaine)
Kleinburg

William Kurelek, *In the Autumn of Life* (1964)
Musée des beaux-arts de l'Ontario

Edmond Joseph Massicotte, *Nos Canadiens d'autrefois 1898-1919* (1876-1929), 17 carnets de dessins
Musée du Québec

Cours de niveau fondamental

INTRODUCTION

L'observation dirigée d'œuvres d'art renforce la culture visuelle. Les activités prévues dans cette section sont destinées à encourager les élèves, par leur participation active à des jeux, sorties scolaires et travaux en atelier, à observer et à réfléchir sur l'art. Les sous-sections intitulées « Critique de groupe », « Jeux d'observation » et « Sorties scolaires » proposent des activités pour compléter le travail de groupe et renforcer la culture visuelle des élèves ainsi que leurs aptitudes créatrices à régler des problèmes. Comme les leçons et unités d'observation des œuvres d'art peuvent se concevoir de plusieurs façons, les enseignants devraient prendre connaissance des suggestions présentées dans ces sous-sections avant leur préparation à long terme.

Les leçons montrent comment l'observation des œuvres d'art peut s'intégrer au début, au milieu ou à la fin d'un travail en atelier. L'unité sur les procédés d'impression présente une suite d'activités qu'on peut adapter à divers niveaux. Ces exemples visent à montrer aux enseignants comment préparer des leçons adaptées aux besoins de leur classe.

CRITIQUE DE GROUPE

La critique de groupe a pour but :
– d'aider les élèves à échanger des solutions créatrices à des problèmes d'art courants,
– d'élargir leur compréhension du langage visuel et de sa terminologie,
– de leur faire mieux comprendre leur propres œuvres par l'examen des œuvres d'artistes de métier.

On peut recourir à la critique de groupe :
– à la fin d'un important travail en atelier, les élèves examinant leurs propres œuvres et celles de leurs condisciples,
– après une tâche accomplie lors d'une sortie scolaire, ou
– après l'observation d'œuvres d'artistes de métier, anciens et contemporains.

Lorsqu'on procède à la critique des travaux d'élèves, ceux-ci devraient être exposés bien en vue dans la classe. Les élèves devraient pouvoir s'approcher des travaux et les examiner.

Il faut s'arranger pour faire de cette activité un exercice constructif et une expérience agréable pour les élèves. Il s'agit de favoriser un enrichissement mutuel. Les succès de l'activité dépend largement de la confiance qui règne entre l'enseignant ou l'enseignante et la classe.

Les enseignants doivent baser l'exercice de regard critique (autant le cheminement que les questions) sur une série de critères clairement établis. Pour commencer, ils devraient rappeler un problème soulevé au début et les objectifs fixés. On doit demander aux élèves d'expliquer leur tâche et les critères précis sur lesquels ils se sont basés. Il faudrait également leur faire remarquer que, bien que tous aient suivi les mêmes consignes, chacun ou chacune a débouché sur quelque chose de différent et d'intéressant.

Les élèves devraient alors choisir une œuvre à propos de laquelle ils aimeraient échanger leurs opinions. Il faut leur accorder suffisamment de temps pour réfléchir sur l'œuvre et voir si elle respecte bien les consignes établies au début. Ils devraient ensuite discuter les rapports entre l'œuvre et les critères choisis.

Une fois le débat amorcé, l'enseignant ou l'enseignante peut y jouer un rôle d'animateur ou d'animatrice et de guide. On devrait encourager les élèves à formuler des observations constructives et ne jamais laisser passer les remarques négatives sans les remettre en question. L'enseignant ou l'enseignante doit assister à toute la séance.

JEUX D'OBSERVATION

On peut recourir aux activités présentées ci-dessous pour amener les élèves à parler d'art dans des situations sécurisantes, pour les aider à juger et à affiner leur jugement. Ces activités pourraient également faciliter la réflexion ou la réaction devant des œuvres ou objets d'art, sans connaissance préalable de l'histoire de l'art ou de l'esthétique. On peut recourir à ces activités à divers moments :
– avant l'observation par les élèves d'œuvres d'un ou d'une artiste ou d'un groupe d'artistes de la même école, ou avant leur examen d'une technique particulière (par exemple, on peut recourir à un jeu lié à la sculpture à titre d'introduction à l'œuvre d'Alfred Laliberté ou de Henry Moore),
– avant ou après une sortie scolaire ou un travail particulier,
– au début, au milieu ou à la fin d'un important travail en atelier, quand l'observation d'œuvres d'art s'impose.

Jeux de rôles. Après avoir étudié différentes reproductions de portraits, les élèves peuvent jouer le rôle des divers personnages et les interviewer. Ils peuvent ensuite faire des recherches sur la véritable personnalité des sujets portraiturés et la comparer avec celle qu'ils leur avaient attribuée dans leur interview. Voici quelques portraits qui peuvent servir à cet exercice : *La femme aux Anémones* d'Alfred Pellan (Musée des beaux-arts du Canada), la *Joconde* de Léonard de Vinci (Le Louvre, Paris, France), *Soeur St-Alphonse* de Luc Plamondon (Musée des beaux-arts du Canada), *Marchesa Casati* d'Augustus John (Musée des beaux-arts de l'Ontario), *Myself* ou *Self-Portrait* de Paraskeva Clark (Musée des beaux-arts du Canada) et *Target Pistol and Man* d'Alex Colville (collection particulière).

En se basant sur des reproductions de tableaux de genre (comme les tableaux de Clarence Gagnon), les élèves peuvent, par groupes de quatre ou cinq, imaginer une reproduction différente et inventer des dialogues et des bruitages correspondants. Postés derrière un écran, où l'on projette une diapositive de la reproduction qu'ils ont choisie, ils présentent au reste de la classe le dialogue et les effets sonores qu'ils ont inventés.

Bandes dessinées. Les élèves peuvent :
– effacer le texte des bulles d'une bande dessinée et le remplacer par un texte de leur cru,
– dessiner des illustrations correspondant à des bulles extraites de bandes dessinées,
– remettre en ordre les selections mélangées d'une bande dessinée découpée. (Les bandes dessinées sans légende se prêtent mieux à cet exercice.)

Tableaux dictés. L'enseignant ou l'enseignante décrit en détail aux élèves un tableau qu'ils n'ont pas vu. À l'aide de pastels, les élèves «créent» le tableau qu'on leur a décrit. Une fois leur travail terminé, on projette une diapositive du tableau en question et les élèves lui comparent leurs propres versions.

D'une partie au tout. On montre aux élèves une petite partie d'un objet (par exemple, la roue d'un véhicule ou le bras d'un personnage) et on leur demande d'imaginer puis de dessiner l'objet ou le personnage entier. On peut se servir de photographies à cette fin.

Changement de saison. Les élèves décrivent ou recréent un tableau (par exemple une scène d'hiver de Clarence Gagnon), en la situant dans une saison contrastante.

Casse-tête. On donne aux élèves une reproduction en couleur, découpée en morceaux, d'une œuvre qu'ils n'ont jamais vue. Chaque élève en reconstitue une partie et on assemble ensuite le tout. Il faudrait conseiller aux élèves de prêter attention à la couleur et à l'échelle des proportions. *(Un dimanche d'été à la Grande Jatte* de George Pierre Seurat se prête particulièrement bien à cette activité.)

Maquettes. Les élèves construisent une maquette à trois dimensions à partir d'un tableau.

Pastiches. Les élèves peuvent créer des pastiches amusants à partir de tableaux célèbres. Il suffit pour cela de modifier certaines caractéristiques physiques ou de combiner plusieurs images pour transformer le message ou le point de vue initial (par exemple, on peut habiller la Joconde d'un survêtement, ou faire figurer une personnalité politique comme personnage surhumain).

Tableau d'affichage. Les élèves se tiennent au courant de la vie artistique en découpant des citations, des articles, des petites reproductions etc., qu'ils fixent au tableau d'affichage.

SORTIES SCOLAIRES

Conditions générales

Les élèves doivent :
– connaître le but de l'excursion,
– comprendre quel travail on leur demande de faire, et
– se munir de tout le matériel nécessaire (par exemple, un plan, un questionnaire, du matériel à dessin) avant le départ.

Sortie scolaire pour présenter une expérience d'apprentissage

On peut recourir à une sortie scolaire pour présenter une expérience d'apprentissage. Par exemple, les élèves peuvent observer comment le graphisme influe sur la vie de tous les jours en se promenant dans une zone commerciale. Dans ce cas-là, chaque élève a besoin d'un plan du secteur, d'un carnet de croquis ou d'un bloc de papier, de crayons de couleurs et d'une gomme à effacer.

On donne pour consigne aux élèves de se promener dans un secteur précis, dont ils ont le plan, et de choisir quatre enseignes commerciales (ou autres) qui les frappent. Pour chacune, ils devraient :
– remarquer le lettrage, les dimensions, l'agencement des couleurs, l'angle d'exposition par rapport à la rue, la lisibilité ainsi qu'une autre caractéristique particulière qu'ils jugent importante,
– dessiner (en couleurs) l'enseigne en gros plan,
– dessiner l'enseigne vue de loin, avec le décor qui l'entoure,
– donner au moins trois raisons pour justifier le choix de chacune.

Au retour, on devrait exposer les dessins des élèves et procéder à une critique de groupe. Comme travail en atelier, on pourrait :
– examiner différents styles de lettrage,
– réaliser des pancartes et écriteaux pour des activités scolaires et parascolaires,
– construire une « installation » qui reproduise une des œuvres.

Sortie scolaire pour terminer une expérience d'apprentissage

Une visite au zoo ou sur une ferme peut donner aux élèves l'occasion de dessiner des animaux dans leur milieu naturel. Cette sortie scolaire pourrait clôturer des travaux en atelier du genre :
– introduction au croquis d'extérieur (par exemple, emploi d'un viseur et d'un carnet de croquis), et adaptation au travail en plein air,
– introduction au rendu des textures, et aux textures,
– examen comparatif des anatomies animale et humaine,
– dessin d'animaux à partir de photographies prises par les élèves,
– étude de films et de livres montrant les œuvres d'artistes tels que Iona Manolesco, Jean-Luc Grondin et Paul Gauthier.

Pendant la visite au zoo, les élèves devraient recevoir pour consigne de rester dans des secteurs délimités à l'avance, indiqués sur le plan. Ils devront exécuter un nombre déterminé de dessins.

L'expédition sera d'autant plus fructueuse si on leur a donné des consignes précises. Par exemple, on peut demander aux élèves d'exécuter au moins trois petites études rapides avant de passer à un croquis plus grand et plus détaillé de l'animal et du décor environnant.

Sortie scolaire pour rehausser une expérience d'apprentissage

On peut organiser une visite dans une galerie ou un musée de l'endroit; il faut que la sortie scolaire soit en rapport avec une activité déjà amorcée en classe.

La sortie scolaire aura plus de succès si les enseignants :
– préparent un plan des salles de la galerie ou du musée à visiter (ces plans sont souvent mis à la disposition du public),
– choisissent des tableaux et des objets en rapport avec les activités menées en classe et qui intéressent les élèves,
– préparent à l'intention des élèves une feuille de travail comprenant un questionnaire, pour les faire passer d'un objet à un autre. On pourrait la concevoir comme un jeu de piste, genre enquête policière ou chasse au trésor à la manière de Hercule Poirot ou d'Arsène Lupin. Les questions devraient aller du facile, où l'on trouve la réponse d'un simple coup d'œil, au plus subtil, où la réponse exige un examen plus attentif. Il peut y avoir des questions à réponses écrites (vrai/faux, espaces à remplir, etc.) et d'autres auxquelles les élèves doivent répondre par un rapide croquis,
– indiquent clairement sur le plan les œuvres à trouver,
– travaillent en collaboration avec les professionnels de la galerie ou du musée (les élèves pourront peut-être se procurer des trousses de renseignements et des plans d'activités sur place) (voir annexe 3).

Kenojuak (né en 1927)
The Enchanted Owl (1960)
Gravure sur pierre sur papier
58,2 x 65,7 cm

Lucy (1915-1982)
Family Group With Bird (1967)
Gravure sur pierre sur papier
42,7 x 62 cm

MODÈLE D'UNITÉ : PROCÉDÉS D'IMPRESSION

Les lignes directrices suivantes permettront aux enseignants d'élaborer une série de leçons.

Objectifs

En suivant les principes d'observation des œuvres d'art, exposés à la page 7 de ce document, les enseignants donneront aux élèves la possibilité :
– de comparer deux œuvres d'art, et
– d'appliquer les notions de ligne, de forme et de structure à des œuvres d'art particulières.

Démarches pédagogiques

On montre en même temps aux élèves deux œuvres, par exemple *Family Group With Bird* de Lucy et *The Enchanted Owl* de Kenojuak, et on leur pose des questions reliées au quatre étapes exposées aux pages 10 à 17.

1re étape : Réaction initiale

Quels sont les premiers mots qui vous viennent à l'esprit en observant ces œuvres d'art?

2e étape : Analyse

Les questions suivantes permettront aux élèves de s'arrêter aux détails de chacune des œuvres et les encourageront à consacrer plus de temps à leur analyse :
– À votre avis, que font les oiseaux?
– En quoi se ressemblent-ils?
– En quoi diffèrent-ils?

Les questions suivantes permettront aux élèves de mieux comprendre le sens des lignes, des formes et de la structure :
– Que remarquez-vous sur l'emploi que Kenojuak a fait des lignes dans sa gravure?
– Comparez son emploi des lignes avec celui qu'en fait Lucy.

3e étape : Information

On pourra fournir aux élèves une courte biographie de Lucy et de Kenojuak ou leur demander d'en faire la recherche.

4e étape : Interprétation

Les questions suivantes permettront aux élèves d'établir un rapport personnel avec les œuvres d'art :
– Ces œuvres évoquent-elles l'immobilité ou le mouvement?
– À votre avis, quelle atmosphère se dégage de la gravure de Lucy? De celle de Kenojuak?

Évaluation

Les questions suivantes aideront les élèves à faire une évaluation personnelle éclairée :
– Quelle gravure préférez-vous? Pourquoi?
– À votre avis, pourquoi l'œuvre de Kenojuak est-elle plus connue que celle de Lucy?

Travail en atelier

Gravure en relief

Les élèves peuvent créer une gravure en relief représentant des oiseaux. Ils peuvent le faire sur linoleum, sur bois, avec ficelle ou carton.

Walter Redinger (Né en 1940)
1929-1984 (1973-1974)

Fibre de verre et acier (5 éléments)
320 x 701 x 579,5 cm

1er MODÈLE DE LEÇON : SÉRIGRAPHIE

Objectifs

On donnera aux élèves la possibilité :
– d'associer l'art à l'école et l'art dans le monde du travail,
– de développer leur sens de l'organisation et de l'administration, et
– d'apprendre les techniques de la sérigraphie.

Démarches pédagogiques suggérées

– Les élèves peuvent visiter un atelier de sérigraphie, ou regarder une démonstration effectuée par un ou une artiste professionnel(le) à l'école.
– On peut monter un atelier de gravure et d'imprimerie en collaboration avec d'autres sections de l'école. (Il faudra s'assurer que les installations et la ventilation répondent aux critères de la sécurité.) Les élèves peuvent alors concevoir, produire et distribuer leurs sérigraphies.
– Comme activité complémentaire, les élèves peuvent étudier des sérigrahies réalisées par des artistes contemporains célèbres tels que Kittie Bruneau, Lauréat Marois et Louis Deslauniers.

2e MODÈLE DE LEÇON : SCULPTURE

Objectifs

On donnera aux élèves la possibilité :
– d'étudier les caractéristiques, le symbolisme et les fonctions des totems, et
– de comprendre que la création de totems a été un moyen d'expression artistique de tout temps.

Démarches pédagogiques suggérées

On peut se servir de l'œuvre de Walter Redinger[2] pour initier les élèves à la sculpture. Ils peuvent la comparer :
– aux totems des autochtones de la côte du Pacifique
– aux pierres de Stonehenge
– aux sculptures de l'île de Pâques
– à l'Habitat[3]
– à l'œuvre d'Emily Carr[4]

On peut utiliser le processus d'observation d'œuvres d'art présenté au début de ce document pour accumuler des renseignements sur les artistes et leurs œuvres. Les élèves peuvent ensuite construire leurs propres totems à partir d'objets trouvés ou de mousse de polystyrène, ou monter une sculpture coopérative de boîtes (le groupe rassemble en une seule sculpture des boîtes enjolivées).

2. Ronald MacGregor, Constance P. Hall, Bryan Bennett, et Ann Calvert, *Canadian Art: Building a Heritage* (Scarborough, (Ontario), Prentice-Hall Canada, 1987), p. 82.
3. Ibid., p. 118.
4. Elizabeth Kilbourn, *Great Canadian Painting* (Toronto: The Canadian Centennial Publishing Co., 1966), p. 120.

3e MODÈLE DE LEÇON : LA LIGNE

Objectifs

On donnera aux élèves la possibilité :
– de se familiariser avec les nombreuses caractéristiques des lignes,
– de discuter de l'impact de différentes sortes de lignes,
– de recourir aux lignes pour créer des rythmes, imprimer une direction, évoquer des surfaces, des mouvements et des espaces,
– d'apprendre à créer des outils de dessin (par exemple, une quenouille, un jonc, etc.),
– d'essayer divers supports et techniques, et
– de faire des rapports entre leurs expériences en atelier et les dessins suivants ou d'autres dessins proposés par l'enseignant ou l'enseignante : *Sans titre* de Jean Paul Lemieux, (jeune fille, fleurs et arbres) 1973; *Nos Canadiens d'autrefois 1898-1919* (17 carnets de dessins) de Edmond Joseph Massicotte; *Head #5* de Claude Breeze (1965) et *Woman Sleeping* de John Alfsen (1930). On trouvera des reproductions de ces dessins dans l'ouvrage de Jerrold Morris, *100 Years of Canadian Drawing* (New York, Methuen, 1980).

Démarches pédagogiques suggérées

Partie A

1. On met à la disposition des élèves tout le matériel nécessaire au dessin (par exemple, fusain, crayons, feutres, pastels, encre).

2. Sur des cartes carrées de 12 cm, les élèves créent des dessins composés de :
   – lignes droites uniquement, toutes de la même épaisseur, allant jusqu'au bord de la carte, et pouvant changer de direction mais sans se couper,
   – lignes droites uniquement, de diverses épaisseurs, allant jusqu'au bord de la carte, et pouvant changer de direction mais sans se couper.

3. On pose aux élèves les questions suivantes :
   – Que ressentez-vous devant de telles compositions?
   – Pouvez-vous expliquer pourquoi ces lignes vous inspirent ces sensations?

4. Les élèves répètent l'exercice, en créant des dessins composés de :
   – lignes ondulées et courbes uniquement, toutes de la même couleur et de la même épaisseur, allant jusqu'au bord de la carte, et pouvant changer de direction mais sans se couper,
   – lignes ondulées et courbes uniquement, de couleurs et d'épaisseurs différentes, allant jusqu'au bord de la carte, et pouvant changer de direction mais sans se couper,
   – combinaison de surfaces hachurées de façon à remplir la carte.

5. On montre aux élèves une diapositive de *Head #5* de Claude Breeze (1965), et on leur pose les questions suivantes :
   – Que remarquez-vous dans ce dessin? (Par exemple, les yeux occupent toute la largeur du visage, on dirait qu'il y a deux visages en un.) Les élèves commentent le plus possible le dessin. On pourra remarquer qu'on peut couvrir une partie du visage et n'en montrer qu'un aspect à la fois. On leur demande alors :
   – Que se passe-t-il quand on couvre le côté gauche? le côté droit?
   – Pourquoi l'artiste a-t-il voulu créer ces effets?
   – Que vous inspire ce dessin? Pourquoi?

Ivan Eyre (né en 1935)
***Wrapped Head IV* (1978)**
Fusain
33 x 25,3 cm

6. On montre ensuite une diapositive de *Sans titre* de Lemieux (1973). Si possible, il faudrait employer deux projecteurs pour présenter les œuvres de Lemieux et de Breeze l'une à côté de l'autre. On pose aux élèves le même genre de questions sur le dessin de Lemieux que sur celui de Breeze, puis on leur fait comparer les deux œuvres en leur posant des questions du genre :
   – Quel semble être la plus grande différence entre les deux dessins?
   – Présentent-ils des similitudes?
   – Si vous deviez donner un nom à chacun des personnages, comment appelleriez-vous celui de Breeze? Celui de Lemieux?

Partie B

1. Les élèves pensent à des choses qui les mettent en colère. Ils ferment les yeux et se concentrent sur leur colère. Puis, sur des cartes carrées de 20 cm, ils dessinent des lignes exprimant leur colère.

2. Les élèves refont le même exercice, cette fois en rendant des sensations de paix, de calme et de tranquillité.

3. Les élèves exposent les deux séries de cartes et examinent les similitudes et les différences.

4. On montre aux élèves des diapositives des œuvres suivantes : *Woman Sleeping* de John Alfsen (1930), *Wrapped Head IV* d'Ivan Eyre (1978). Ils commentent ces œuvres de la même façon que celles de Breeze et de Lemieux. Les élèves doivent arriver à reconnaître les rapports entre les lignes et la nature, et la façon dont ces lignes déterminent l'atmosphère d'un dessin.

Cours de niveau général

INTRODUCTION

L'observation d'œuvres et d'objets d'art doit être une expérience valable et gratifiante pour tous les élèves. Les élèves des cours de niveau général devraient :
– apprendre à observer des œuvres d'art tout seuls, avec aisance,
– apprendre à observer un objet fixe, avec un certain degré de satisfaction,
– apprendre à établir un rapport entre l'art et leurs propres expériences,
– acquérir le vocabulaire nécessaire pour parler de l'art,
– apprendre à reconnaître les rapports formels dans le domaine des beaux-arts et des arts décoratifs,
– savoir où aller pour observer l'original d'œuvres d'art, dans leur localité et en dehors,
– apprendre à se documenter sur les artistes et leurs œuvres,
– se familiariser avec des questions d'esthétique (par exemple, quelle est l'importance de la technique? Quelle est l'importance de l'originalité? Existe-t-il une norme objective du beau?),
– apprendre à exprimer leurs idées, verbalement et par écrit, à un niveau adapté aux cours de niveau général conformément aux programmes-cadres du ministère de l'Éducation et aux documents élaborés par les conseils scolaires sous l'angle du «français» et du «français en tout et par tous»,
– percevoir plus clairement leur univers, grâce aux habiletés acquises lors de l'observation d'œuvres d'art.

Bien que l'observation des œuvres d'art vise principalement les beaux-arts, il est également important que les élèves des cours de niveau général découvrent des œuvres valables dans le domaine des arts décoratifs et, particulièrement, des œuvres et des objets créés par des artistes canadiens. En plus des ressources offertes sur place, l'abonnement à diverses revues spécialisées permettra aux élèves de se renseigner sur d'autres réalisations dans le domaine des arts décoratifs.

Voici des exemples de réalisations canadiennes en arts décoratifs faciles à étudier : le logo de Via Rail de Axion Design Inc., Montréal, le logo du CN dessiné par Alan Fleming, Toronto, la revue *Madame au Foyer*, le logo et les emballages de McDonald's Canada, le logo et la boîte du jeu *Quelques arpents de pièges* (Boréal), le symbole social de la Fédération des caisses populaires de l'Ontario, etc. On peut trouver d'autres exemples dans toute une série de revues et de périodiques portant sur les arts décoratifs.

La critique des objets relevant des arts décoratifs aide les élèves à reconnaître la qualité dans ce domaine. Pour procéder à une telle critique, les élèves devraient répondre aux questions suivantes :

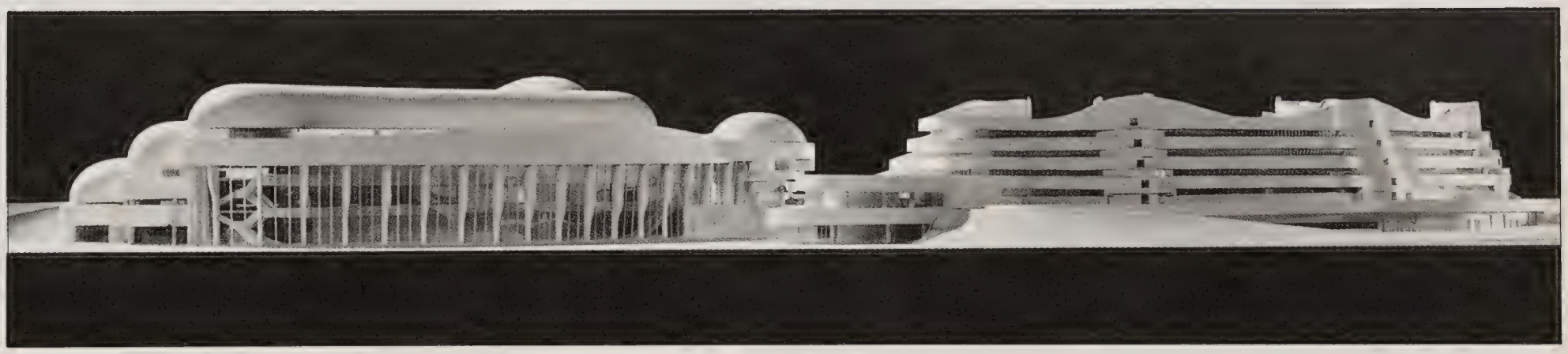
– Comment décririez-vous cet objet à quelqu'un qui ne l'a jamais vu?
– Quelle est sa fonction?
– Quel rapport existe-t-il entre sa fonction et sa forme?
– Quels éléments de sa forme ne sont *pas* essentiels à sa fonction? Quel est leur rôle?
– Combien de temps cet objet dure-t-il ordinairement?
– Serait-il différent s'il était conçu pour une durée différente? En quoi?
– De quoi est-il fait? En quoi serait-il différent s'il était fait d'une autre matière?
– Comment est-il fabriqué?
– Qui peut l'avoir fabriqué?
– En quoi cet objet reflète-t-il la société dans laquelle il est fabriqué?

L'observation d'œuvres d'art peut s'intégrer au travail en atelier ou être considérée comme une activité indépendante. Les œuvres d'art se prêtent à l'observation à différents moments au cours du travail en atelier : certaines sont particulièrement utiles pour amorcer un travail en atelier, tandis que d'autres peuvent servir à renforcer la motivation des élèves au cours de leur travail en atelier. Bien qu'il faille absolument éviter de présenter des œuvres faciles à copier avant un travail en atelier, de telles œuvres peuvent s'avérer utiles au terme du travail, pour aider les élèves à évaluer ou à récapituler la leçon. Il est donc toujours important de souligner que l'observation des œuvres d'art est une activité valable en elle-même pour la classe, en dehors du travail en atelier.

Les modèles de leçons qui suivent précisent les diverses utilisations qu'on peut faire des œuvres d'art. La première leçon (basée sur les plans architecturaux de Douglas Cardinal pour l'édifice du Musée canadien des civilisations) montre comment l'observation d'œuvres d'art peut présenter et inspirer un travail en atelier. La deuxième leçon (basée sur des tableaux de Paul-Émile Borduas et d'Alfred Pellan) montre comment intégrer l'observation d'œuvres d'art au sein d'un travail en atelier, pour renforcer et enrichir le travail personnel des élèves. La troisième leçon (basée sur l'œuvre de Louise Nevelson) fait intervenir l'observation d'œuvres d'art au terme d'un travail en atelier, pour aider les élèves à évaluer leur propre travail par comparaison. Enfin, la quatrième leçon (une activité au cours de laquelle les élèves examinent le rôle de l'art dans la critique de la société) présente l'observation d'œuvres d'art comme activité indépendante.

Douglas Cardinal (né en 1934)
Musée canadien des civilisations (maquette)

Vue de la rue Laurier à Hull



Vue de la rivière des Outaouais

OBSERVATION D'ŒUVRES D'ART POUR PRÉSENTER UN TRAVAIL EN ATELIER

Généralités

Cette leçon convient aux élèves inscrits aux cours du cycle supérieur. Le temps alloué à cette leçon variera en fonction de l'importance que les enseignants veulent y accorder.

Les élèves étudient la démarche de Douglas Cardinal dans la conception du Musée canadien des civilisations à Hull (Québec). Ils dessinent ensuite eux-mêmes les plans d'un édifice public, de préférence d'une nature autre que commerciale, par exemple un musée, un palais de justice, un hôtel de ville ou une salle de théâtre.

Au terme de cette leçon, les élèves devront avoir pris conscience de la complexité de la conception d'un édifice public et des aptitudes nécessaires à une telle tâche et mieux comprendre comment l'architecture influe sur notre milieu. Ils devront :
– prendre conscience des exigences auxquelles doivent répondre les bâtiments en fonction de leur affectation, comme le Musée canadien des civilisations, et comment les architectes qui les conçoivent doivent répondre de leurs décisions devant le public,
– découvrir les qualités pratiques, lyriques et sculpturales de l'architecture publique,
– saisir les rapports entre l'urbanisme et la construction de tels bâtiments, ainsi que l'intégration esthétique du bâtiment à son site,
– acquérir les connaissances techniques, terminologiques et documentaires nécessaires à la résolution des problèmes que présente cette leçon.

Renseignements généraux

Auparavant, d'importantes collections archéologiques, historiques, ethnographiques et folkloriques, rassemblant certaines des plus belles pièces des Amérindiens et des Inuits, se trouvaient dispersées dans dix-sept bâtiments d'Ottawa et des environs. Le Musée canadien des civilisations, ouvert en 1989, permet non seulement de rassembler et de présenter toutes ces collections au public, mais également de contenir des salles publiques, des salles de classe, des réserves, des salles de travail, des laboratoires, des bureaux, un restaurant, une boutique, un parc de stationnement et d'autres services pour le personnel du musée et les visiteurs.

On a choisi comme emplacement pour ce musée, le parc Laurier à Hull, du côté nord de la rivière des Outaouais, en face des bâtiments du Parlement. Douglas Cardinal, un métis originaire de l'Alberta, célèbre pour l'intégration harmonieuse de ses bâtiments au paysage, a remporté le concours d'architecture organisé par la Canada Museums Construction Corporation. Voici ce qu'a déclaré Cardinal sur le bâtiment :

> Le musée sera un symbole. Par ses formes il évoquera la naissance de notre continent sculpté par le vent, les rivières et les glaciers. Il évoquera l'apparition de l'homme émergeant des glaciers, les hommes et les femmes vivant en harmonie avec les forces de la nature et évoluant à leur rythme. [...] Le bâtiment en soi se voudra un témoin de notre temps, un hymne à l'évolution et aux réalisations de l'homme. Il doit se tourner résolument vers l'avenir. Le musée devra être un acte de foi exigeant le meilleur de tous ceux qui participeront à sa conception et à sa construction.[5]

5. Énoncé d'intention de Douglas Cardinal, 1983, figurant dans le document *A New Building for the National Museum of Man* (Ottawa, Canada Museums Construction Corporation, 1984). Traduction libre.

Activités initiales

Après avoir examiné une photo du musée, les élèves devraient analyser et discuter des problèmes qu'a dû rencontrer Cardinal dans la conception du bâtiment. Voici certaines des considérations qui ont pu se présenter à l'esprit de Douglas Cardinal :

– *considérations politiques* (Quelles instances politiques rendent possible la construction du bâtiment? Comment défraiera-t-on le coût de sa construction? Quels facteurs interviennent dans le choix de son emplacement?)

– *considérations pratiques*, telles que : aires d'exposition, éclairage, climatisation, contrôle de l'humidité, plomberie, bureaux, réserves, laboratoires, centres de recherche, stationnement, restaurants (Où l'architecte s'est-il renseigné sur ces exigences spécifiques?)

– *considérations esthétiques* (De quels matériaux doit-on se servir? Pourquoi? Avec quels autres bâtiments existants celui-ci doit-il s'harmoniser? Comment le bâtiment peut-il être intégré à son site?)

Application de la leçon au travail en atelier

Après avoir examiné les réalisations architecturales de Cardinal, on invite les élèves à concevoir eux-mêmes un bâtiment public. Ils devraient passer en revue les critères dont a tenu compte l'architecte dans la conception du Musée canadien des civilisations et les adapter à leur propre bâtiment.

C'est aux enseignants de décider du degré de complexité de ce travail en atelier. Cela peut être aussi simple qu'un album rassemblant des notes, des croquis, des articles et des découpures de revues, ou aussi complexe que des plans architecturaux ou une véritable maquette du bâtiment. Si l'on opte pour la maquette, il faut également choisir la matière dans laquelle elle sera réalisée (par exemple, du balsa).

Les enseignants devraient attirer l'attention des élèves sur les normes d'excellence auxquelles doivent satisfaire les architectes qui présentent leurs projets à des organismes publics ou qui s'inscrivent à des concours, et sur les conséquences financières et personnelles d'un rejet. Quel que soit le degré de complexité choisi pour ce travail en atelier, les élèves doivent rédiger une description de leur bâtiment à l'instar de Cardinal.

Évaluation

Les élèves devraient examiner tous les critères sur lesquels ils se sont fondés comme architectes dans la description de leur projet et voir s'ils y ont bien répondu. Ils devraient ensuite exposer leur travail devant la classe et justifier leurs décisions.

Il faudrait encourager les élèves à s'interroger sur l'influence éventuelle de leur appartenance raciale ou culturelle sur le caractère des bâtiments qu'ils ont créés ou sur les solutions qu'ils ont proposées aux problèmes qu'on leur présentait.

Extension

1. Lors de l'évaluation de leur travail, on peut montrer aux élèves d'autres exemples de projets analogues, par exemple le centre Science Nord à Sudbury, les hôtels de ville de nos grands centres urbains, la troisième phase des travaux d'agrandissement du Musée des beaux-arts de l'Ontario, le Musée des beaux-arts du Canada, à Ottawa, le stade olympique de Montréal, ou tout autre édifice public de la localité. Les élèves peuvent alors rédiger un énoncé d'architecte sur ces immeubles, comme s'ils en avaient été les créateurs en tenant compte des problèmes architecturaux rencontrés.

2. Les élèves créent une œuvre d'art pour décorer le bâtiment qu'ils ont conçu (par exemple, une fresque ou une sculpture). Ce travail donnera aux élèves l'occasion de découvrir les rapports entre l'art et l'architecture. Pour les inspirer, on devrait leur montrer des exemples d'œuvres d'art qu'on retrouve dans des espaces publics. Chaque fois, il faudrait les encourager à juger si l'œuvre d'art en question est adaptée au bâtiment et au milieu environnant. Cette extension pourrait se rapporter directement au milieu résidentiel des élèves.

OBSERVATION D'ŒUVRES D'ART AU SEIN D'UN TRAVAIL EN ATELIER

Généralités

Cette leçon est basée sur des tableaux de Paul-Émile Borduas et Alfred Pellan.

Les élèves créent une œuvre à trois dimensions recourant à la technique de l'assemblage et basée sur la conception intuitive (par exemple, une tête surréaliste).

Cette leçon devrait aider les élèves à :

– faire appel à leur subconscient pour arriver à la création intuitive;

– examiner et critiquer les œuvres d'autres artistes canadiens qui ont puisé dans leur subconscient, comme les surréalistes (par exemple, Alfred Pellan) et les automatistes (par exemple, Paul-Émile Borduas),

– mieux comprendre l'emploi des symboles qui sont propres à certaines personnes,

– découvrir la technique de l'assemblage pour réaliser des œuvres à trois dimensions.

Marche à suivre

1. a) Les élèves essaient de se remémorer un rêve qu'ils ont fait récemment et réfléchissent à sa signification possible. On peut leur poser des questions du genre : Quels sont les rapports entre les images des rêves et la vie consciente? Quelle influence exercent sur nous ces images enregistrées dans notre mémoire? Est-ce que vous rêvez en couleurs? Est-ce que vous rêvez en trois dimensions?
   b) Les élèves essaient de rendre un rêve, en employant les symboles qu'ils jugent nécessaires pour en communiquer la signification. Il peut s'agir d'un rêve qu'ils se rappellent avoir fait ou d'un rêve qu'ils créent de toutes pièces à partir de leur «réserve» d'images. Il est préférable qu'ils choisissent une technique rapide avec un médium à la portée de la main, et qu'ils apprennent à faire confiance aux images qui leur viennent spontanément à l'esprit.

2. *Tête surréaliste.* Pour ce travail d'assemblage, les élèves doivent se servir d'objets divers qu'ils auront trouvés, de peinture, et d'une marotte en polystyrène ou quelqu'autre support qu'ils auront fabriqué. L'objectif est de métamorphoser le visage, en évitant le plus possible de lui donner des traits normaux et ainsi réaliser une tête surréaliste qui communique un portrait psychologique. Les élèves doivent commencer par enduire complètement les marottes de plâtre de Paris. On leur présente alors toute une série d'objets de récupération (par exemple, vieux bigoudis, ferrures, bouts de tuyaux et raccords, matériel électrique, morceaux de coton (ouate), fleurs artificielles, etc.) et on les invite à choisir ceux qui les intéressent, sans qu'ils sachent forcément d'avance comment ils vont les employer. On peut passer en revue les moyens d'assemblage : colle, épingles et ruban adhésif, mais essentiellement, il s'agit d'un travail libre où l'on doit laisser les élèves se débrouiller seuls. Si les élèves ont une idée à l'avance, qu'ils s'aventurent à la réaliser, mais il faut bien leur rappeler qu'ils peuvent la changer au besoin.

   À un moment opportun, vers le milieu du travail en atelier, les élèves devraient échanger leurs impressions sur le processus qu'ils ont amorcé, en répondant à des questions du genre : Est-ce que cela vous dérange de travailler ainsi sans plan préétabli? Quels images ou symboles voyez-vous apparaître dans votre œuvre? Commencez-vous à «visualiser» la tête complétée?

3. Les élèves examinent des œuvres d'Alfred Pellan et de Paul-Émile Borduas et y réagissent selon la méthode exposée dans la première partie de ce document. Ils peuvent se poser les questions suivantes :
   – Pourquoi les artistes s'intéressent-ils au subconscient?
   – À votre avis, est-il nécessaire que les artistes sachent exactement à quoi ils aboutiront lorsqu'ils commencent une œuvre?

Alfred Pellan (né en 1906)
Femme d'une pomme (1943)

Huile sur toile
161 x 129,7 cm

4. Les élèves peuvent examiner les œuvres d'autres artistes surréalistes, comme Salvador Dali, René Magritte ou Paul Klee et échanger leurs vues sur les images qu'ils ont choisies et la façon dont ils s'en sont servis.

5. Les élèves devraient imaginer qu'ils s'aventurent dans une toile surréaliste ou automatiste et décrire leur voyage, soit oralement, soit par écrit.

6. Les élèves peuvent imaginer à quoi ressemblerait la tête qu'ils sont en train de créer si c'était une œuvre de Borduas ou de Dali.

7. Une fois les têtes terminées, les élèves présentent leur travail à leurs condisciples, chacun ou chacune à leur tour, et leur expliquent les images et les matériaux qu'ils ont choisis et pourquoi. Il faudrait encourager les élèves à évoquer ce qu'ils ont ressenti en travaillant ainsi de façon intuitive.

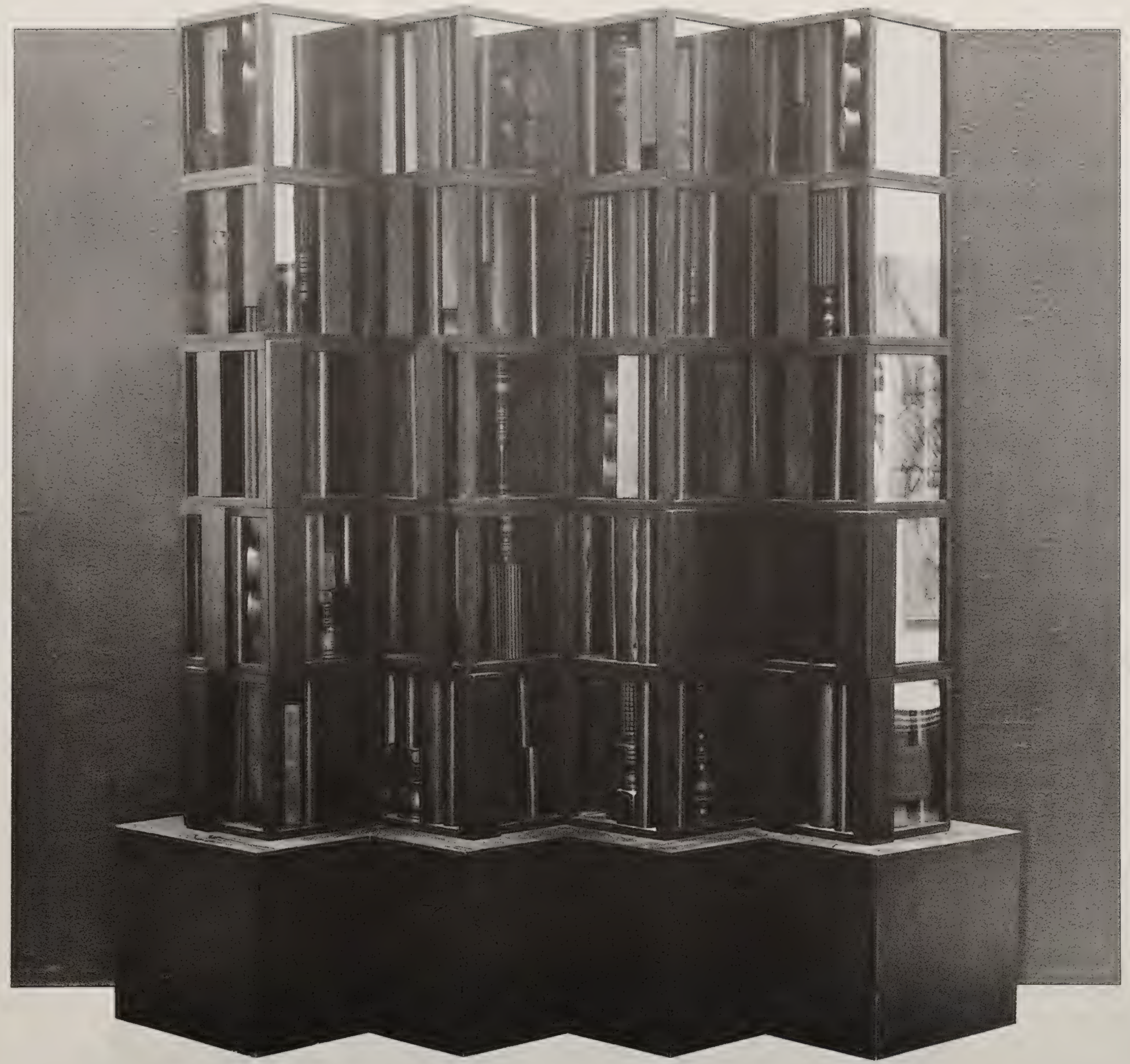
Extension

1. Les élèves choisissent une notion abstraite comme par exemple, l'agression, l'excitation, la violence ou la joie et créent une œuvre à deux dimensions avec les matériaux de leur choix, essayant de rendre l'idée tout en laissant libre cours à leur intuition. Ils répètent ensuite l'exercice mais cette fois en établissant un plan de travail précis. Ils peuvent alors décider quel exercice leur a semblé le plus facile et lequel a donné les meilleurs résultats. Ils peuvent également examiner des reproductions pour découvrir une œuvre d'art étroitement apparentée à la leur.

2. Les élèves examinent des images, des affiches et des bandes vidéo publicitaires ainsi que des photographies de mode qui peuvent se rattacher au courant surréaliste. Ils discutent ensuite de l'emploi des images et de la façon dont on les a juxtaposées.

3. Les élèves créent une œuvre d'art décorative (par exemple, une illustration pour un article ou un poème, une affiche pour une maison de couture ou un fabricant ou une fabricante de maquillage ou encore une affiche promotionnelle pour un nouveau groupe de musiciens) dans laquelle ils recourent à la juxtaposition d'images disparates ou à la transformation d'images.

4. Les élèves comparent *Femme d'une pomme* d'Alfred Pellan (1943, Musée des beaux-arts de l'Ontario) dont on peut trouver une reproduction à la page 23 de l'ouvrage *Contemporary Canadian Art* de David Burnett et Marilyn Schiff (Edmonton, Hurtig, 1983), avec *La chambre muette* de René Magritte (1953, collection particulière, New York) dont on peut trouver une reproduction dans *Rétrospective Magritte* (Bruxelles, Palais des Beaux-Arts, 27 octobre – 31 décembre 1978, n° 153), pour déterminer en quoi ces deux toiles se ressemblent et s'opposent.



Louise Nevelson (1900-1988)
Night Zag IV (1965)

Bois (assemblage de 20 éléments)
Hauteur : 235 cm

OBSERVATION D'ŒUVRES D'ART AU TERME D'UN TRAVAIL EN ATELIER

Généralités

Cette leçon est basée sur l'œuvre de Louise Nevelson.

Les élèves créent une sculpture ou un bas-relief à l'aide d'objets de récupération divers, en recourant à la répétition d'éléments pour susciter une impression d'unité. Ce travail doit leur permettre de découvrir comment la répétition de divers éléments permet de créer une composition dynamique et unifiée à trois dimensions et, par la même occasion, d'observer la façon dont Louise Nevelson recourt à la technique de la répétition pour créer un rythme dans ses sculptures.

Marche à suivre

Les élèves créent une sculpture à partir d'objets de récupération divers, en recourant le plus possible à la répétition. (Les élèves peuvent trouver tout ce dont ils ont besoin en fouillant chez eux, dans les marchés aux puces, chez les marchands de bois et de ferraille, etc.)

Les élèves devraient essayer diverses combinaisons d'objets, jusqu'à ce qu'ils trouvent un assemblage qui leur plaît. Les enseignants devront peut-être discuter des techniques de fixation : colle, clous, vis ou tout autre moyen qui assurera la solidité de l'œuvre.

À la fin du travail, on devrait présenter des exemples de l'œuvre de Louise Nevelson. L'observation de ces œuvres d'art à ce moment-là permettra aux élèves d'évaluer la résonance de leurs propres travaux. Pour diriger cet exercice de comparaison, on peut leur poser les questions suivantes :

– Avez-vous créé des œuvres qui présentent des points communs avec celles de Nevelson?
– Quels sont les éléments qui les différencient?
– Comment Nevelson a-t-elle employé les formes positives et négatives dans son œuvre?
– Comparez la façon dont vous vous êtes servis des formes négatives dans votre propre travail.
– Quel est l'effet de l'emploi d'une couleur uniformisante dans l'œuvre de Nevelson?
– L'emploi d'une seule couleur uniformisante aurait-il modifié l'effet de votre propre travail?
– À votre avis, était-ce une bonne idée d'observer des œuvres de Nevelson à la fin de la leçon? Pourquoi?

Extension

1. Les élèves entreprennent un travail collectif de création d'une œuvre intérieure ou extérieure de grande dimension, permanente, dont la composition repose sur la répétition de certains éléments, tels que pièces de bois ou pneus. Ils installerons ensuite cette œuvre avec la permission des responsables de l'école. Il faut veiller à ce que l'œuvre soit si solide qu'elle ne présente aucun danger.
2. Les élèves effectuent des recherches sur Louise Nevelson, discutent de sa situation de femme artiste contemporaine et expliquent pourquoi, à leur avis, ses œuvres remportent un tel succès.
3. Les élèves examinent les œuvres d'autres artistes qui se servent de matériaux et d'objets de récupération (par exemple, Francine Larivée, Michel Goulet, Diana Boulay-Dubé et Serge Valcourt) et déterminent en quoi elles diffèrent des œuvres de Nevelson.
4. Les élèves créent une petite œuvre d'art dont la composition repose sur la répétition d'éléments. Il peut s'agir d'un collage où revient plusieurs fois la même image, ou d'un bas-relief où un même élément (par exemple, des capsules de boissons gazeuses) forme un motif répété. Les élèves devraient chercher comment créer une composition présentant à la fois originalité et unité.
5. Les élèves peuvent lire *Panorama de la sculpture au Québec* de Gilles Menault, Montréal, 1970.

Original

Version censurée

Michel-Ange (1475-1564)
***David* (1501-1504)**

Marbre
Hauteur : 408,9 cm

OBSERVATION D'ŒUVRES D'ART COMME ACTIVITÉ INDÉPENDANTE

Généralités

Il s'agit d'une activité de groupe, recommandée pour les élèves du cycle supérieur. Il faut une série de livres d'histoire de l'art pour toute la classe ou au moins un ouvrage commun sur l'histoire de l'art par groupe de quatre élèves.

Cette leçon doit :

– faire découvrir aux élèves un bon nombre d'œuvres anciennes,

– permettre aux élèves de prendre des décisions en fonction de leurs propres critères, sans avoir suivi de cours d'histoire de l'art,

– aider les élèves à affiner leur jugement visuel,

– stimuler la discussion sur l'influence que peuvent exercer les œuvres d'art sur la société. Les élèves devraient parler de propagande et de censure.

Marche à suivre

1. On divise la classe en équipe de quatre ou cinq élèves. Chaque équipe représente une nouvelle société ou un nouveau pays et doit se créer une histoire générale, se donner un nom et établir trois règles philosophiques ou sociales qui le gouvernent. Les élèves peuvent présenter ces règles sous forme de manifeste.

2. On distribue à chaque équipe ou à chaque élève un exemplaire du même ouvrage sur l'histoire de l'art. Chaque équipe dresse alors une liste de cinq œuvres d'art, d'artistes différents, qu'elle a choisies pour décorer l'édifice de son assemblée nationale, ou de l'institution équivalente. Chaque équipe doit également répertorier cinq œuvres qui n'auraient pas leur place dans leur société.

   Les élèves justifient le choix des œuvres retenues et des œuvres rejetées. Chaque équipe communique ensuite les noms des artistes et des œuvres en question. Les élèves devraient décrire les opérations auxquelles ils se sont livrés dans le cadre de ce jeu et discuter des notions de censure et de propagande, de même que des différentes sortes de préjugés (le sexisme par exemple).

Extension

1. Les élèves discutent des sujets suivants :
   – l'artiste en tant que critique de la société (par exemple, Honoré Daumier, Francisco de Goya, Paul-Émile Borduas, William Kurelek),
   – le rôle de la censure dans l'Allemagne du Troisième Reich et dans d'autres pays,
   – l'interdiction de l'art constructiviste en Russie,
   – la législation actuelle sur la censure au Canada.

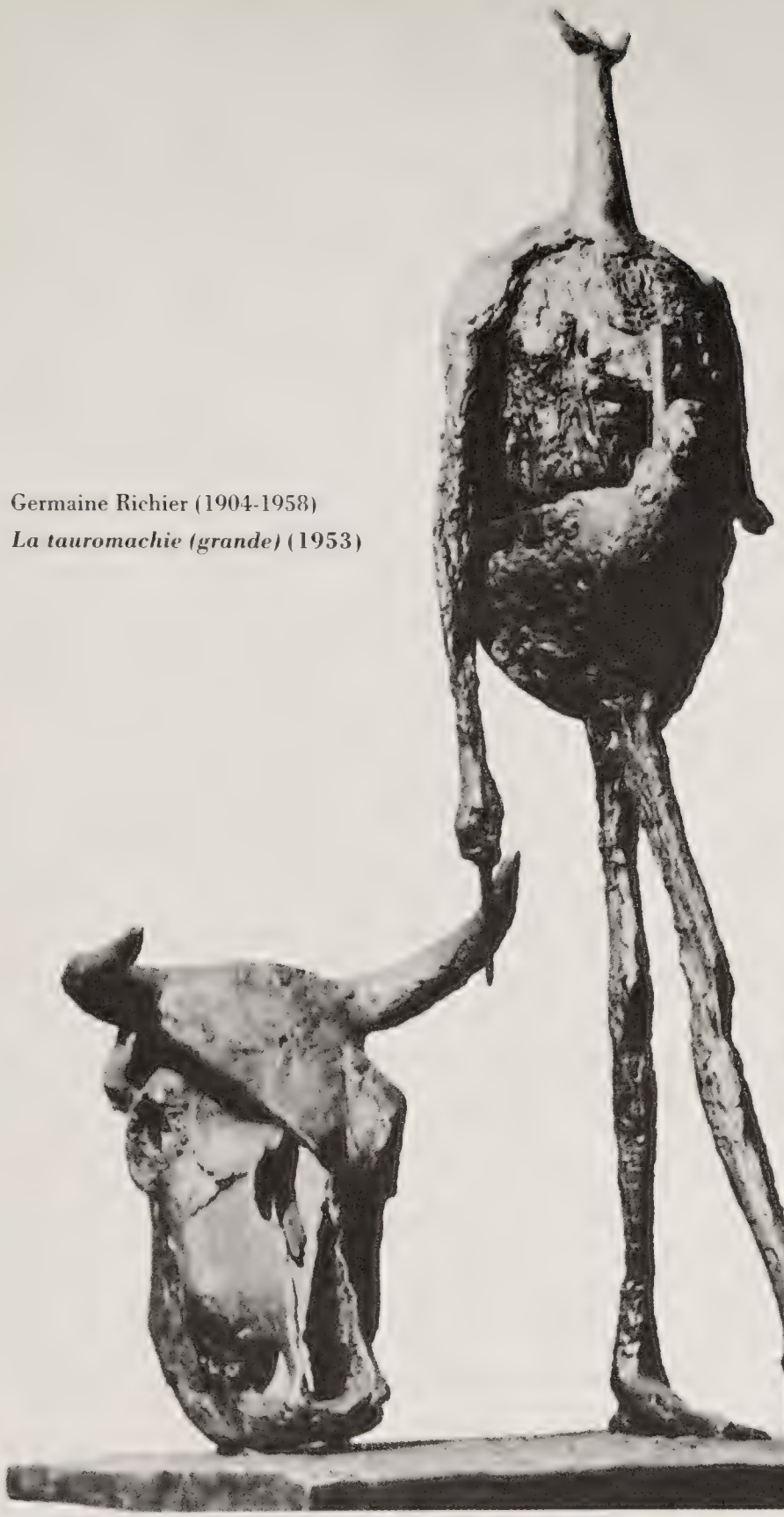
2. Les élèves répondent aux questions suivantes :
   – Avez-vous déjà été soumis à des actes de censure ou de propagande dans votre vie?
   – Si vous étiez le rédacteur ou la rédactrice en chef de l'annuaire de l'école ou du journal scolaire, exerceriez-vous une censure dans certains cas?

Remarque – Les élèves des cours de niveau général au cycle supérieur qui ont témoigné beaucoup d'intérêt pour l'art voudront peut-être suivre le CPO. Ces élèves doivent alors suivre un cours de niveau avancé au cycle supérieur et se familiariser avec les chefs-d'œuvre répertoriés dans le programme-cadre *Arts visuels, cycles intermédiaire et supérieur, 1986*, pour réussir le CPO. On peut procéder à l'étude de ces chefs-d'œuvre dans une optique de niveau général.

Cours de niveau avancé et CPO

INTRODUCTION

L'observation d'œuvres d'art est essentielle au développement de la culture visuelle et à l'acquisition des techniques de critique et d'analyse pour les élèves suivant des cours de niveau avancé. Les modèles de leçons de cette section sont conçus de façon à développer ces habiletés et à promouvoir la sensibilité artistique des élèves et leur compréhension de notre patrimoine d'art visuel. On y présente également une liste d'œuvres supplémentaires pour compléter la liste des chefs-d'œuvre figurant déjà dans le programme-cadre *Arts visuels, cycles intermédiaire et supérieur, 1986* (pages 127 à 130). On retrouve dans cette nouvelle liste des chefs-d'œuvre d'artistes étrangers célèbres d'un plus grand nombre de cultures ainsi que d'artistes canadiens, avec une meilleure représentation francophone, féminine et autochtone.



Germaine Richier (1904-1958)
La tauromachie (grande) (1953)

Sculpture de bronze
Hauteur : 115 cm

L'INTERPRÉTATION DES SYMBOLES

Objectifs

On donnera aux élèves la possibilité :
– d'améliorer leur raisonnement critique par le biais d'un examen attentif de l'œuvre de Germaine Richier,
– de percevoir l'œuvre de Richier comme une interprétation de son vécu personnel,
– de découvrir l'effet des images symboliques qu'emploie Richier,
– de découvrir la place de Richier dans l'histoire de la sculpture au XX^{e} siècle.

Démarches pédagogiques

1re étape : Réaction initiale

Les élèves examinent une reproduction (photographie ou diapositive) de la sculpture. Ils jettent alors sur le papier quatre ou cinq mots isolés qui leur viennent spontanément à l'esprit en regardant l'œuvre (par exemple, squelette, faim, maladie, irrévocabilité, décrépitude, créature, disproportion, Éthiopie, poulet, bizarre, moderne, ballonné, invasion).

2^{e} étape : Analyse

On divise les élèves en équipes de quatre. Les élèves de chaque équipe mettent ensemble leurs listes de mots et n'en retiennent que deux. Par le biais d'une discussion dirigée, on leur fait justifier leur choix. Par exemple, ils ont peut-être retenu les mots *squelette* et *bizarre* parce qu'ils suggèrent les idées suivantes :
– *squelette :* la forme ultime sous laquelle se présentent les êtres vivants; on voit les os, il n'y a pas de chair;
– *bizarre :* il ne s'agit pas d'une silhouette purement humaine; on dirait un squelette ambulant; c'est une vision affreuse, choquante.

À la question «Que pourrait signifier cette sculpture?», les élèves peuvent suggérer ce qui suit :
– la survie,
– le rapport entre l'humain et l'animal,
– la supériorité de l'humain par rapport à l'animal,
– la famine,

– la mortalité,
– la tauromachie dépouillée du panache et de la couleur qu'on lui associe traditionnellement, et réduite à son horreur,
– la mort de la tauromachie et, partant, d'une tradition.

La discussion qui s'ensuit doit inclure la signification du naturalisme (c'est-à-dire une représentation de la nature) et la primauté du contenu (interprétation) sur la forme (perception de la nature) chez Richier. On pourrait demander aux élèves de répondre aux questions suivantes :
– Richier représente-t-elle la nature ou une interprétation de son vécu personnel?
– Quel est l'effet de cette œuvre sur les spectateurs? (Par exemple, est-elle effrayante, menaçante, terrorisante, répugnante ou apocalyptique?)
– Est-ce la réaction à laquelle on s'attend généralement à l'observation d'une œuvre d'art?
– Cette réaction est-elle suscitée exclusivement par des œuvres d'art du XX^e siècle? (Exemple de réponse : «Les œuvres de peintres plus anciens, comme Bosch et Grünewald, ont eu un effet analogue.» Les élèves devraient justifier leur opinion par l'exposé des recherches qu'ils ont faites.)

3^e étape : Information

On donnera aux élèves le nom de l'artiste, le titre de son œuvre, le médium utilisé et l'année d'exécution. Les élèves devraient faire en équipe des travaux de recherche sur l'artiste et son œuvre. Voici quelques points de départ possibles pour de tels travaux :
– Richier a étudié avec l'un des disciples de Rodin; elle a donc reçu une formation classique.
– L'enfance de Richier lui a permis d'observer de près des insectes bizarres. Ses personnages sont devenus des personnifications de la métamorphose.
– L'effet bouleversant que dégage l'œuvre de Richier provient d'un agencement de formes animales, minérales et végétales.

4^e étape : Interprétation

Les élèves présentent les résultats de leurs travaux de recherche, ainsi que quatre ou cinq reproductions d'autres œuvres de Richier, par exemple :
– *L'homme chauve-souris* (1946). On peut trouver une photographie de cette œuvre dans l'ouvrage *Germaine Richier* (Galerie Greurevauet, 9, av. Matignon, Paris, 1966).
– *Don Quichotte dans la forêt* (1951). On peut trouver une photographie de cette œuvre dans l'ouvrage de Michael Seuphor, *The Sculpture of This Century* (New York, George Braziller, 1961), à la page 109.
– *La chauve-souris* (1952). On peut trouver une photographie de cette œuvre dans l'ouvrage d'Herbert Read, *A Concise History of Modern Sculpture* (Washington/ New York, Praeger Publishers, 1964), à la page 220.
– *Le Berger des Landes* (1951-1956). On peut trouver une photographie de cette œuvre dans l'ouvrage d'A.M. Hammacher, *Evolution of Modern Sculpture* (Londres, Thames and Hudson, 1969), à la page 237.

On donne aux élèves la définition suivante de *l'abstraction* :

Pour résumer la très sommaire énumération des tendances picturales de notre siècle, disons que les artistes sont peu préoccupés encore du caractère anecdotique; que la représentation n'est plus un but en soi, et que pour eux les problèmes essentiels sont, de manière raisonnée ou non, ceux de la forme, de la composition, de la matière ou du contenu psychologique. Attachés ou non à des écoles très précises, ils expriment leur univers avec un maximum d'individualisme. *Histoire mondiale de l'art,* Marabout université, vol. 6, Les arts primitifs, L'art moderne, page 206.)

ou

L'après-guerre voit les différents courants de l'abstractionnisme s'éloigner de plus en plus des principes fondamentaux qui ont fait jusqu'alors leur unité; refus de se référer à une réalité objective, abandon de la volonté de représentation, évolution vers une «invention» totale de l'œuvre, qui se dépouille de tout sujet et de toute signification. *(Histoire mondiale de l'art*, par Gina Pischel (traduit), édition revue et augmentée, Solar, 1976, page 698.)

On leur pose ensuite les questions suivantes :
– Quels sont les moyens d'abstraction typiques de Richier? (Réponses possibles : exagération, déformation, combinaison, intégration.)
– Qu'est-ce qui influence son emploi de la déformation? *ou* Quels aspects de son emploi de la déformation révèlent sa personnalité et ses goûts? (Réponses possibles : le monde des insectes, son intérêt pour le bizarre, la métamorphose et sa volonté de choquer.)

Extension

1. Les élèves observent des œuvres d'art dont le sujet révèle une volonté de choquer. Ils discutent des moyens et de la puissance du choc, ainsi que du choc comme valeur artistique.

2. Les élèves examinent des photos d'insectes, pour en trouver qui ressemblent à des humains. Ils discutent de la nature d'un hybride humain-insecte, qui rassemblerait et intégrerait les caractéristiques de ces deux espèces.

3. Les élèves réalisent des sculptures ou des dessins d'hybrides humains-insectes (à partir de l'activité précédente).

4. En étudiant les autres sculpteurs abstraits du XX^{e} siècle (par exemple, Michel Goulet, Diana Boulay-Dubé, Serge Valcourt, Francine Larivée, Armand Vaillancourt, Charles Daudelin, Louis Archambault, Alberto Giacometti), les élèves trouvent une place à Germaine Richier.

Irene Whittome (née en 1942)
***The White Museum II* (1975)**

Assemblage de matériaux divers : coton, bois, etc.
220 x 361 x 16 cm

L'ÉTABLISSEMENT DE CORRESPONDANCES

Objectifs

On donnera aux élèves la possibilité :
– de procéder à des choix en ce qui concerne les œuvres d'art (par exemple, établir le catalogue d'une exposition) et d'apprendre à les justifier avec assurance,
– de développer leurs habiletés à la critique et à la communication,
– de se familiariser avec les ressources à leur disposition pour l' étude de leur patrimoine artistique.

Démarches pédagogiques

1re étape : Réaction initiale

On montre aux élèves une photo de *The White Museum II*. Ils écrivent alors quatre ou cinq mots qui leur viennent spontanément à l'esprit à la vue de l'œuvre (par exemple, béquilles, boîtes, cocons, momies, allumettes).

2e étape : Analyse

À partir de la liste de mots établie à la première étape, et par le biais d'une discussion dirigée, les élèves s'interrogent plus avant sur l'œuvre. Pour stimuler la discussion, on peut poser les questions suivantes :
– Qu'a fait l'artiste pour susciter vos réactions?
– Quels sont les éléments importants de cette œuvre? (Par exemple, des casiers blancs identiques, soigneusement conçus, remplis de toutes sortes d'objets analogues mais différents, la plupart de couleurs naturelles, enveloppés d'étoffe blanche.)
– Quel effet produit l'alignement des casiers?
– Quel est le rapport entre les objets et les casiers dans lesquels ils sont disposés?
– Quel est le rapport entre les casiers eux-mêmes?
– Quel est le rapport entre les objets? (Par exemple, dimensions, échelle, matière.)

3e étape : Information

On donne aux élèves le nom de l'artiste, le titre de l'œuvre et ses dimensions réelles.

4e étape : Interprétation

1. Les élèves réfléchissent sur l'œuvre, à la lumière de ces renseignements. Pour stimuler la discussion, on peut poser les questions suivantes :
   – Que veut dire *musée?*
   – Quelle est la fonction d'un musée?
   – Qu'entend-on par «objet précieux»?
   – Qu'est-ce que notre société s'attache à préserver?

2. Chaque élève choisit une œuvre qui pourrait être exposée à côté de *The White Museum II*, dans un musée. Les élèves examinent des reproductions dans des livres d'histoire de l'art ou des revues d'art, sur des cartes postales, des affiches publicitaires ou des pochettes de disque et se posent les questions suivantes :
   – Quels éléments pourrait-on mettre en valeur dans l'œuvre de Whittome?
   – Quelle autre œuvre la compléterait bien?
   – S'agirait-il d'une toile aux couleurs vives? D'une sculpture toute blanche? De quelque chose de noir? D'une œuvre figurative? Non figurative? D'un tableau? D'une sculpture? D'une photograhie? D'une œuvre plus grande ou plus petite?

Ce travail doit permettre à chaque élève de procéder à des choix personnels dans une optique précise. Plus ils passent de temps à examiner des reproductions par eux-mêmes et plus ils ont l'occasion de discuter de leurs observations, plus ils développent leur esprit critique et se familiarisent avec l'art et avec les ressources dont ils disposent.

Les élèves devraient présenter l'œuvre de leur choix accompagnée d'une brève justification écrite («J'ai choisi cette œuvre parce que...»), ou la présenter oralement devant la classe ou devant un petit groupe de camarades. Si des élèves n'arrivent pas à se décider, on pourra leur suggérer les deux œuvres suivantes :

– Andy Warhol, *Green Coca-Cola Bottles* (huile, 1962, 223,5 x 266,7 cm, collection particulière, New York) dont on trouvera une reproduction dans l'ouvrage de H.H. Arnason, *A History of Modern Art* (New York, Harry N. Abrams/Prentice-Hall, 1983), à la page 629.

La juxtaposition de cette œuvre et de celle de Whittome renforce l'idée de «multiplicité» et incite les spectateurs à observer des différences subtiles entre les objets figurant dans les deux œuvres. Les bouteilles sont des objets banals, fabriqués en série. Par contraste, les objets de *The White Museum II* sont de fabrication artisanale et très différents les uns des autres, ce qui donne à l'œuvre un caractère plus intime. Warhol table sur le connu, Whittome sur l'inconnu.

– Colette Whiten, *September 1975* (sculpture, 1975, trois pièces de 86,2 x 58,5 x 33,7 cm chacune, Musée des beaux-arts du Canada) dont on trouvera une reproduction dans l'ouvrage de David Burnett et Marilyn Schiff, *Contemporary Canadian Art* (Edmonton, Hurtig, 1983), à la page 235.

Cette œuvre de Whiten date de la même année que celle de Whittome. Les deux artistes sont des femmes canadiennes et leurs œuvres présentent certaines analogies. Whiten a moulé des corps dans le plâtre. Ces moules, grandeur nature, se présentent ouverts, les deux moitiés attachées par des charnières. Il y a là une allusion évidente à des momies, à l'emprisonnement des corps pendant la réalisation de la sculpture. La représentation des corps oppose leur positif et leur négatif et les «sarcophages» semblent habités par l'esprit des personnages ainsi moulés. Le plâtre d'un blanc immaculé fait écho aux casiers et à l'étoffe blanche de l'œuvre de Whittome. Si ces deux œuvres étaient exposées dans la même salle, les spectateurs pourraient établir des correspondances de forme, de couleur, de date et de thème.

Extension

1. L'activité précédente représente une activité d'interprétation similaire à celle qui incombe à un conservateur ou à une conservatrice de musée. Chaque élève choisira une œuvre. Les élèves peuvent répéter l'activité précédente et choisir une nouvelle œuvre qui compléterait celle qu'ils viennent de choisir.
2. En atelier, les élèves peuvent créer une œuvre qui complète une autre œuvre d'art (il ne doit pas forcément s'agir de *The White Museum II*).
3. Les élèves font la critique d'une salle de musée ou d'une exposition, ou d'un étalage ou d'une vitrine dans un magasin, s'ils n'ont pas accès à un musée ou à une galerie.
4. Les élèves réfléchissent aux métiers qui exigent le choix d'œuvres d'art (par exemple, l'édition, le graphisme, l'architecture, la conservation et la muséologie).
5. Les élèves discutent de l'importance de la préparation de leur carton à dessins : présentation et séquence de chacune des œuvres.

L'ART ABSTRAIT

Objectifs

On donnera aux élèves la possibilité :
– d'analyser des œuvres d'art abstrait,
– d'associer des idées, concepts et tons à des œuvres abstraites,
– de faire la différence entre l'art abstrait et l'art non figuratif,
– de découvrir la technique picturale de Jackson Pollock et sa place dans l'histoire de l'art moderne.

Démarches pédagogiques

1re étape : Réaction initiale

Les élèves observent une diapositive ou une reproduction du tableau et expriment leur réaction initiale par des mots isolés (par exemple, planète, terre, réseau, univers, étincelle, chaos, bosquet, plastique, dense, humide, moisissure, rochers, brindilles, confusion, sablonneux, animé, énergique, toile d'araignée, barrière, galaxie, brouillard).

2e étape : Analyse

1. Les élèves cherchent dans le tableau des éléments visuels justifiant leur réaction. Ils discutent ensuite les mots plus conceptuels que concrets, car ces mots correspondent plus directement à l'intention de Pollock. Par exemple :
   – *réseau :* plusieurs plans superposés de lignes reliant tous les éléments du tableau;
   – *énergique :* le contraste entre les lignes claires et foncées de même que celui entre les lignes roses et mauves (coloris «chauds» et «froids») et le brillant de la peinture à l'aluminium suggèrent le mouvement; les lignes sont organiques, courbes et arquées, principalement obliques et verticales, ce qui donne une impression de vitesse, de rythme et d'énergie (libération de puissance ou de force).

2. Le jumelage de certains mots attirerait l'attention des élèves sur l'ambiguïté de l'échelle et une impression d'espace infini. Par exemple :

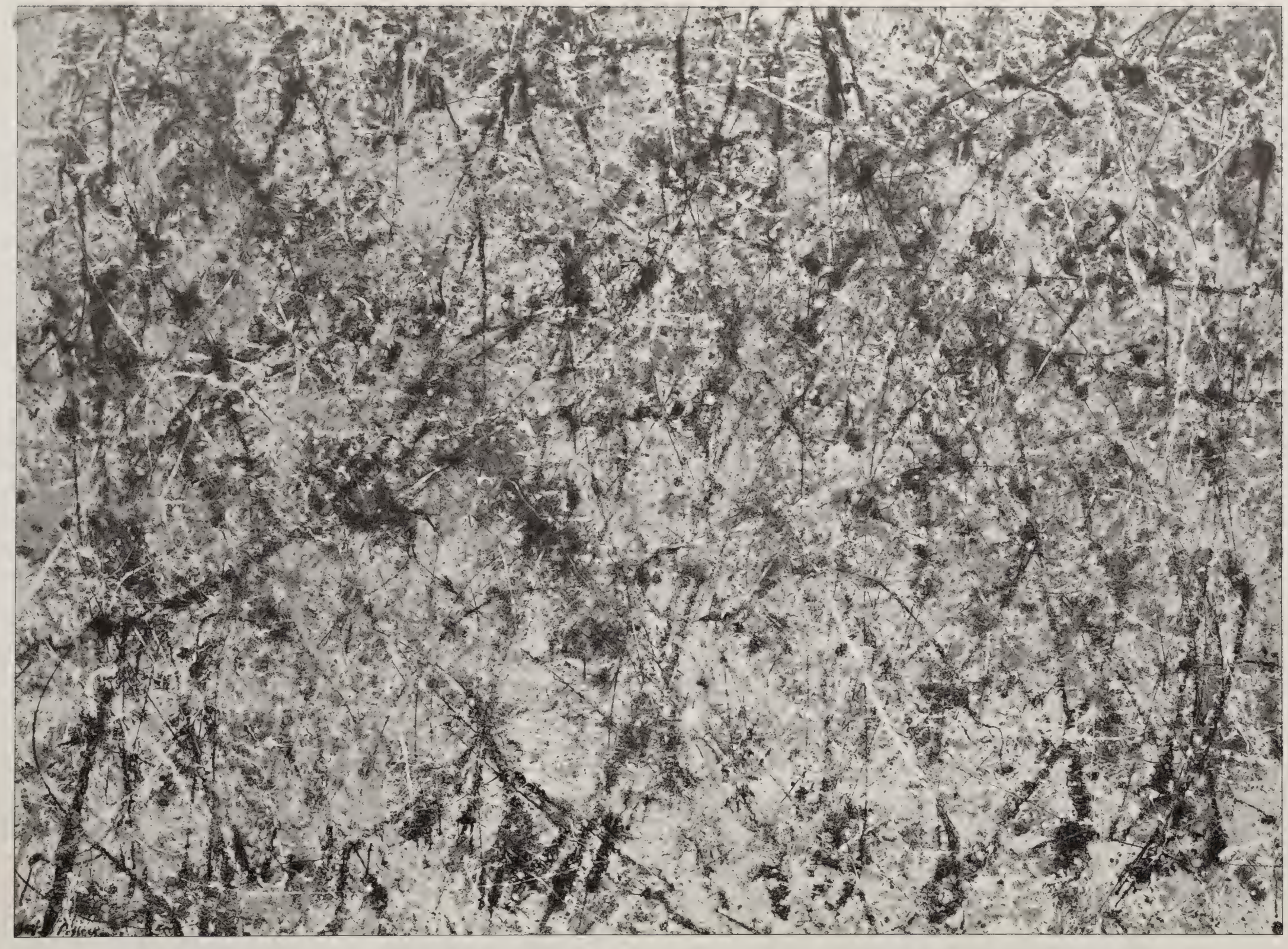
Distant	*Proche*
galaxie	toile d'araignée
planète	rochers
univers	bosquet

   Le jumelage des mots *chaos* et *confusion* les conduirait à s'interroger sur l'intention de Pollock et sur son recours à une technique inusitée.

3. Les élèves analysent le tableau, pour essayer de trouver la preuve d'une préparation consciente de la composition, par exemple :
   – La palette se limite à deux contrastes : clair et foncé, «chaud» et «froid».
   – Les lignes sont principalement obliques et verticales.
   – Les lignes sont fines et ne se mêlent pas les unes aux autres.
   – Les lignes forment un réseau.
   – Il n'y a pas de point central; toutes les parties du tableau ont la même importance.
   – Les zones foncées et claires s'équilibrent.
   – La composition n'est pas «confinée» par les bords de la toile.

4. Les élèves cherchent des preuves du recours délibéré de Pollock au hasard, à l'accident, à la spontanéité et au subconscient pour créer ou déterminer des parties de la composition (par exemple, l'application quasi aléatoire de la peinture sur la surface de la toile, la variation de l'épaisseur ou de la finesse des lignes, la longueur approximative des lignes).

5. Les élèves peuvent s'interroger sur ce que Pollock a délibérément exclus de son tableau (par exemple, référence au monde visuel, objets reconnaissables, traces de pinceau sur la toile et perspective tridimensionnelle).



Jackson Pollock (1912-1956)
Number 1, 1950 (Lavender Mist) **(1950)**

Huile, émail, et peinture à l'aluminium sur toile
221 x 299,7 cm

3e étape : Information

On donne aux élèves le nom de l'auteur, les dimensions, le titre et la date d'exécution du tableau.

1. On discute avec les élèves de l'effet de la taille du tableau. Peuvent-ils imaginer son effet s'ils étaient devant ce tableau? Peuvent-ils se représenter les mouvements du bras et du corps nécessaires pour peindre un tel tableau?

2. On discute de l'importance (ou de l'absence d'importance) des titres des œuvres d'art. Le titre *Lavender Mist* (Brouillard bleu lavande) a été donné à cette œuvre par le critique Clement Greenberg. Pollock l'a accepté, bien qu'à l'origine il eût intitulé son œuvre *Number 1, 1950*. Les élèves peuvent faire des recherches sur les autres titres des œuvres de Pollock (au début, les œuvres de Pollock portaient souvent des titres descriptifs; par la suite, il se contentait de leur attribuer un numéro flanqué d'une date).

3. La peinture de Pollock est-elle abstraite ou non figurative? On donne aux élèves la définition d'art *abstrait* et *non figuratif*.
On trouve les définitions suivantes dans l'ouvrage *À la découverte de l'art canadien : le langage* de Bryan Bennett et Constance P. Hall (St-Laurent (Québec), Éditions Études vivantes), pages 93 et 94 :

Art figuratif : Forme d'art représentant des images reconnaissables du monde réel.
et
Art non figuratif : Art qui ne représente pas une image identifiable.

Dans le dictionnaire *Petit Robert* (1973), on trouve sous *abstrait* : 4° Bx-arts (1935) «Qui ne représente pas le monde sensible (réel ou imaginaire); qui utilise la matière, la ligne, et la couleur pour elles-mêmes».

On peut s'interroger, avec les élèves, pour savoir si le titre initial de Pollock et celui de Greenberg suggèrent un tableau abstrait ou non figuratif. Les élèves devraient se demander si le tableau de Pollock est fondé sur l'idée de «brouillard» et de «lavande» ou si ces mots décrivent a posteriori ce qu'évoque le tableau?

4e étape : Interprétation

1. Voici ce qu'a confié Jackson Pollock sur sa technique picturale innovatrice :

   > De nouveaux besoins appellent de nouvelles techniques... Les artistes contemporains ont trouvé de nouveaux procédés pour s'exprimer. À mon avis, l'artiste-peintre ne peut pas de nos jours exprimer l'avion, la bombe atomique, la radio, en recourant aux formes anciennes de la Renaissance ou de toute autre culture du passé. Chaque époque trouve sa propre technique. (Traduction libre). Propos recueillis par Francis V. O'Connor, extrait de son ouvrage *Jackson Pollock* (New York, Museum of Modern Art, 1967), à la page 79.

   Les élèves peuvent réfléchir à ce que voulait ainsi dire Pollock et partager leurs réflexions.

2. Les élèves reprennent la liste de mots qu'ils ont dressée au début, en rapport avec le monde naturel (planète, terre, bosquet, etc.). Par le biais d'une discussion dirigée, ils font une synthèse de ces mots et de ces idées pour aboutir aux concepts universels que rend le tableau (par exemple, force vitale, croissance).

Extension

1. Les élèves débattent de la signification des termes *œuvre d'art* et *art*. Ils dressent une liste de critères permettant de déterminer si un objet est une œuvre d'art. Par exemple, on dit d'une œuvre d'art qu'elle :
   – révèle de la créativité,
   – évoque plusieurs significations,
   – exemplifie une technique et un style en harmonie avec l'idée ou le sujet de l'œuvre,
   – traduit les intentions de l'artiste.

2. La plupart des œuvres d'art modernes échappent aux définitions traditionnelles. Les élèves peuvent déterminer en quoi *Lavender Mist* élargit notre conception de l'art.

3. Les élèves font des recherches sur la technique picturale de Pollock, se documentant sur le genre de peinture et d'instruments dont il se servait. Ils s'interrogent sur ce qui, dans sa technique et ses méthodes, est d'une part en rupture avec la tradition de la peinture occidentale et puis sur les éléments qui d'autre part perpétuent cette tradition.

4. Les élèves créent une peinture ou un collage qui ne comporte pas d'élément central. Ils devraient limiter leur palette à deux jeux de couleurs opposées.

Jean Paul Lemieux (né en 1904)
***Le visiteur du soir* (1956)**

Huile sur toile
80 x 110 cm

L'ARTISTE EN TANT QUE CRITIQUE DE LA SOCIÉTÉ

Objectifs

On donnera aux élèves la possibilité :
– de poser des jugements critiques,
– de prendre conscience de l'influence du milieu physique, social et politique sur l'œuvre d'un artiste canadien français.

Démarches pédagogiques

1re étape : Réaction initiale

On montre une reproduction du tableau aux élèves et on leur demande de jeter sur le papier les mots qu'il leur suggère (par exemple, solitude, aridité, distance, froid, voyage, austère, introspection, maussade, distant, colère, mort).

2e étape : Analyse

1. Les mots de la première étape servent de base à une discussion dirigée au cours de laquelle les élèves recherchent dans le tableau les éléments justifiant leur réaction initiale.

2. Les élèves répondent à des questions du genre :
   – Quels éléments du tableau donnent l'impression de solitude? (Réponses possibles : un seul personnage; visage dénué de traits; ampleur du plan médian et de l'arrière-plan; palette monochromatique de l'arrière-plan; contrastant avec la couleur foncée d'un personnage immobile; l'horizon distant, bien défini.)
   – Comment l'artiste suscite-t-il la sensation de froid?
   – Il s'agit d'une scène d'hiver, mais la neige diffuse une espèce de chaleur. Expliquez cet effet.
   – Décrivez les contrastes qui sautent aux yeux dans le tableau.
   – À quel moment de la journée Lemieux a-t-il situé la scène? Qu'est-ce qui permet de le deviner?

3e étape : Information

Les élèves devraient faire des recherches sur l'artiste et son œuvre. On peut leur poser des questions du genre :
– Quels autres tableaux de Lemieux illustrent l'immensité du pays?
– Beaucoup de tableaux de Lemieux montrent des personnages seuls, au regard fixe, comme s'ils étaient hypnotisés. D'après ce que vous savez, Lemieux a-t-il expliqué cet élément dans ses compositions?
– Qu'y a-t-il de québécois dans *Le visiteur du soir*?
– En quoi les tableaux de Lemieux expriment-ils une identité sociale et nationale?
– Quel rapprochement peut-on faire entre l'isolement social ou politique du Québec dans les années 50 et l'œuvre de Lemieux?

4e étape : Interprétation

Les élèves débattent des rapports de l'œuvre de Lemieux avec son milieu physique, social et politique. On pourrait traiter des aspects suivants :
– Le pays est rude et froid.
– Le visage du personnage est dénué de traits; il est sombre, anonyme et évoque la mort.
– La neige est blanche, elle recouvre tout et crée un climat de sommeil et de mélancolie.
– Le tableau évoque des conventions sociales (par exemple, visites, le sacrement des malades, religion).
– Le titre de l'œuvre est évocateur.
– Le moment de la journée est symbolique.

Extension

1. On peut demander aux élèves de peindre leur paysage préféré et d'y inclure un personnage qui a de l'importance pour eux.

2. On peut inviter les élèves à demander à leurs parents, à leurs grands-parents ou à une autre personne âgée de :
   – décrire le paysage favori de leur enfance,
   – décrire une personne qui avait de l'importance pour eux dans leur jeunesse.

   En se basant sur les notes qu'ils ont prises, les élèves peuvent alors créer une composition en empruntant à Lemieux sa technique et sa palette (comme dans *Le visiteur du soir* et d'autres tableaux de la même période.

3. Les élèves peuvent discuter de la fonction de Lemieux en tant que critique de la société.

4. Lire le livre *Visiteur du soir* par Robert Soulières, Montréal, Cercle du livre de France, 1980. 147 p.).

ŒUVRES D'ART POUR LES COURS DE NIVEAU AVANCÉ ET LES CPO

Les œuvres d'art figurant dans la liste des chefs-d'œuvre du programme-cadre *Arts visuels, cycles intermédiaire et supérieur 1986*, pages 127 à 130, sont présentées par ordre chronologique au sein des diverses formes d'art. Les mêmes œuvres sont reprises ici par ordre chronologique pour étoffer chaque période de l'histoire de l'art. Les œuvres encadrées ont été ajoutées à titre de *suggestion*. Les enseignants peuvent les remplacer par d'autres œuvres de leur choix, en fonction de leurs cours. On trouvera à l'annexe 1 les lieux d'exposition des œuvres d'art canadiennes.

Liste augmentée des œuvres d'art

Date	Titre • Artiste
av. J.-C.	
v. 2600	Les pyramides de Gizeh
v. 2500	*Mykérinos et sa reine* Gizeh
1365	*Les Filles d'Akhenaton*
v. 540	*Dionysos à bord d'un navire* Ezéchias
450-440	*Le Doryphore* Polyclète
448-432	Le Parthénon (Acropole)
v. 125	*Laocoön* Œuvre de trois sculpteurs rhodiens
v. 80	*Portrait d'un Romain*
50	La Villa des Mystères (fresque)
ap. J.-C.	
118-125	Le Panthéon
III^{e} siècle	*Bouddha assis*
312-315	L'arc de Constantin
v. 500-1200	*Piège à âmes de chaman/peigne orné d'un visage* — Anonyme (Dorset)
532-537	La basilique Sainte-Sophie
v. 547	*L'Impératrice Théodora et sa suite*
v. 700	*L'Emblème de Saint-Marc*
v. 820-832	Psaume 44 (Psautier d'Utrecht)
1080-1120	L'église Saint-Sernin
XII^{e} siècle	*Tête d'homme* Anonyme
1115-1135	*Le Prophète Jérémie*

1145-1170	*Les Saints* (Chartres)
1200-1600	*Masque à deux visages* Anonyme (côte du Nord-Ouest)
v. 1225-1299	La cathédrale de Reims
Début du XIII[e] siècle	*Carmina Burana*
1244	*Rouleau aux neuf dragons* Ch'en Jung
1305-1306	*La Fuite en Égypte* Giotto di Bondone
1413-1416	«Février» de *Les très riches heures du Duc de Berry* Les frères Limbourg
1430-1432	*David* Donatello
1434	*Arnolfini et sa femme* Jan Van Eyck
v. 1435	*Descente de Croix* Van der Weyden
v. 1435	*Jacob et Esaü (La «porte du Paradis» du baptistère)* Lorenzo Ghiberti
1444	Le palais des Médicis (palais Riccardi) Michelozzo di Bartolomeo
1445	*La Madonne* (retable de l'église Santa Lucia) Domenico Veneziano
v. 1455	*La Bataille de San Romano* Paolo Uccello
v. 1460	*Résurrection* Piero Della Francesca
1470	L'église Sant' Andrea Leon Battista Alberti
1484	*Autoportrait* Albrecht Dürer
1485	*Vierge aux rochers* Léonard de Vinci
v. 1485-1490	*La Madonne et Sainte Anne* Léonard de Vinci
1498-1499	*La Pietà* Michel-Ange
v. 1502	Le Tempietto de San Pietro in Montorio Donato Bramante
1503	*Touffes de gazon* Albrecht Dürer
1504	*Adam et Ève* Albrecht Dürer
1505	Retable de l'église San Zaccaria Giovanni Bellini

Date	Titre • Artiste
1510-1511	*L'École d'Athènes* Raphaël Sanzio
1525-1528	*Déposition de croix* Jacopo Pontormo
v. 1545	Le Campidoglio Michel-Ange
1565	*Les Chasseurs dans la neige* Pieter Bruegel (dit l'Ancien)
v. 1567-1570	La villa Rotonda Andrea Palladio
1583	*Enlèvement des Sabines* Giovanni da Bologna
1590	*David tenant la tête de Goliath* Caravage
1623	*David* Le Cavalier Bernin
1630-1648	Le Taj Mahâl Anonyme (œuvre collective)
1642	L'église Saint-Yves-de-la-Sapience Francesco Borromini
1648	*Les Cendres de Phocion* Nicolas Poussin
1648-1650	*Le Christ guérissant les malades* Rembrandt
1656	*Les Ménines* Diego Velasquez
1661-1686	Le château de Versailles Louis Le Vau, Jules Hardouin-Mansart
v. 1662-1664	*Femme en bleu lisant une lettre* Vermeer de Delft
1720	Le couvent des Ursulines (Québec) François de Lajoue
1743-1746	L'église de la Sainte-Famille Anonyme
1750	*Prison* de la série *Carceri* Piranèse
v. 1750	*L'Oriental* Giambattista Tiepolo
1754	*Ex-voto des trois naufragés* Anonyme
1766	*Mrs. Siddons* Thomas Gainsborough
1770-1809	Monticello Thomas Jefferson
1785	*Le Serment des Horaces* Jacques Louis David
1792-1796	Gravure extraite des *Caprices* Francisco Goya

1798-1805	*Le tombeau de la comtesse Marie-Christine* Antonio Canova
v. 1800	*Nettoyage à la fin de l'année* Kitagawa Utamaro
1809	*La famille Woolsey* William Berczy
1814	*Le 3 mai 1808* Francisco Goya
1815-1818	Le pavillon royal de Brighton John Nash
1818-1819	*Le Radeau de la «Méduse»* Théodore Géricault
1820-1830	*Micmacs* Anonyme
1829	L'église paroissiale Notre-Dame (Montréal) James O'Donnell
v. 1830	*La Vague* Hokosai
1830	*La Liberté guidant le peuple* Eugène Delacroix
1832	*Portrait de Bertin l'Aîné* Dominique Ingres
1834	*Rue Transnonain* Honoré Daumier
1834	*Good Friends* Ebenezer Birrel
1836	Le palais de Westminster (Londres) Sir Charles Barry, A. Welvy Pugin
v. 1838	*Le boulevard du Temple, Paris* Louis Jacques Daguerre
1839	*La Fin des Téméraires* Joseph Turner
1841	*Soeur Saint Alphonse* Antoine Plamondon
1843	L'hôtel de ville de Kingston George Browne
1845	*L'Incendie du quartier Saint-Jean* Joseph Légaré
1845-1846	*Indian Encampment on Lake Huron* Paul Kane
1851	Le pavillon du Crystal Palace (Londres) Sir Joseph Paxton
1854-1855	*Atelier* Gustave Courbet
1856	*La ferme* Cornelius Krieghoff
1856	*British Naval Squadron off Nova Scotia* John O'Brien
1866	*Derrière le marché Bonsecours, Montréal* William Raphael

Date	Titre • Artiste
1866	Les édifices parlementaires (Ottawa) Thomas Fuller
1866	*Le Fifre* Edouard Manet
1867	*The Kiss of Peace – G. F. Watts and Children* Julia Margaret Cameron
1870	*The Canadian Southern Railway at Niagara Falls* Robert Whale
v. 1874	*Nocturne en bleu et or* James Whistler
1880	*Lever de soleil sur le Saguenay* Lucius O'Brien
1885-1887	L'immeuble Marshall Field (Chicago) H. H. Richardson
1885	*A Meeting of the School Trustees* Robert Harris
1886	*Fallen Birch* Daniel Fowler
1886-1898	*Le Baiser* Auguste Rodin
1887-1889	La tour Eiffel Gustave Eiffel
1888	*The Phantom Hunter* Blair Bruce
1888	*La Parade du cirque* Georges Seurat
1888	*La Vision après le sermon* Paul Gauguin
1888	*Le Pont de l'Anglois* Vincent Van Gogh
1889	*La Nuit étoilée* Vincent Van Gogh
1889	*Le Garçon au chapeau de paille* Georges Seurat
1889	*Forbidden Fruit* George Reid
1890	*After the Bath* Paul Peel
1891	*The Bath* Mary Cassatt
1892-1899	*L'enfant au pain/Le musicien* Ozias Leduc
v. 1893	*Jane Avril* Henri de Toulouse-Lautrec
1897	*La Bohémienne endormie* Henri Rousseau
v. 1898	*La Montagne Sainte-Victoire* Paul Cézanne
1898	*Après le bain* Edgar Degas

1900	*The Flood Gate* Homer Watson
1907	*Série des Nymphéas* Claude Monet
1907	*Les demoiselles d'Avignon* Pablo Picasso
1907	*The Steerage* Alfred Stieglitz
1908	*Le Baiser* Constantin Brancusi
1908-1909	*Les Tapis rouges* Henri Matisse
1909	*La Traverse, Québec* James Wilson Morrice
1909	*Habitations sur la colline* Marc-Aurèle de Foy Suzor-Côté
v. 1910	*Wolfe's Cove, Quebec* (autrefois *Cape Diamond*) Maurice Cullen
1910	*The Vaughan Sisters* William Brymner
1912	*Improvisation 28* Wassily Kandinsky
1912	*Le Prophète* Emil Nolde
1913	*Le Courrier* Georges Braque
1915	*The Traveller* Liubov Pupova
1917	*The Jack Pine* Tom Thomson
1919-1920	*First Snow, Algoma* A. Y. Jackson
1920	*Les chutes de la rivière Montréal* J. E. H. MacDonald
v. 1921	*Étude pour le Fumeur* Fernand Léger
1922	*Rayograph* Man Ray
1925-1926	Le Bauhaus Walter Gropius
1926	*Black Iris* Georgia O'Keefe
1928	*Lake and Mountains* Lawren Harris
v. 1929	*Alléluia* Bertram Brooker
1930	*Vera* Frederick Varley
1931	*Doc Snyder's House* LeMoine Fitzgerald

Date	Titre • Artiste
1932	*Forest, B.C.* Emily Carr
1932	*Jeune Canadien* Charles Comfort
1933	*Composition* Joan Miró
1933	*Myself* ou *Self-Portrait* Paraskeva Clark
1934	Le stade de Nuremberg Albert Speer
1934	*Ontario Farm House* Carl Schaefer
1934	*La femme et la mort* Käthe Kollwitz
1935	*Dark Girl* Prudence Heward
1936	Chambre de bains et salle à manger de la maison de Floyd Burrough, comté de Hale, Alabama Walker Evans
1936-1937	La maison Kauffman Frank Lloyd Wright
1937	*Echo of a Scream* David Siqueros
1937	*Guernica* Pablo Picasso
1939	*Lobster Trap and Fish Tail* Alexander Calder
1939	*Quatre autoportraits* Henri Matisse
1943	*La cathédrale St. Michael* David Milne
1943	*Femme d'une pomme* Alfred Pellan
1944	*Victory Parade* ou *Tenements* Pegi Nicol McLeod
1946	*Variations on a Theme Cell and Fossil No. 6* Marian Scott
1948	*Diego assis près de la table* Alberto Giacometti
1949	*Chicago* Aaron Siskind
1950	*Number 1, 1950 (Lavender Mist)* Jackson Pollock
1950-1955	L'église Notre-Dame-du-Haut Le Corbusier
1951	*Don Quichotte dans la forêt* Germaine Richier
1951	*La Roue de bicyclette* Marcel Duchamp

1950-1952	*Woman 1* Willem de Kooning
1953	*La Chambre muette* René Magritte
1954	*Pavane* (triptyque) Jean-Paul Riopelle
1955	*Earth and Green* Mark Rothko
1955-1959	Massey College, University of Toronto R. J. Thom
1956	*Le visiteur du soir* Jean Paul Lemieux
1956-1958	L'immeuble Seagram (New York) Mies van der Rohe
1957	*L'étoile noire* Paul-Émile Borduas
1959	*Fleeting Breath* Jock Macdonald
1962	*Total Obscurity* Louise Nevelson
1964	*Cubi XVIII* David Smith
1964	*L'archer* ou *3-Way Piece, No. 2* Henry Moore
1964	*Pitseolak Drawing of People Holding Pitseolak Drawings* Pitseolak Ashoona
1964	*In the Autumn of Life* William Kurelek
1964	*Two Figure Series XIX* Graham Coughtry
1965	*Dazzle Red* Jack Bush
1966	*Truck Stop* Alex Colville
1966	*Mutation sérielle verte rouge* Guido Molinari
1966	*Drift 2* Bridget Riley
1967	*Gong 88* Claude Tousignant
1967	Habitat (Montréal) Moshe Safdie
1967	*Marilyn* Andy Warhol
1967	*Booster and F Studies, RR-67-106* Robert Rauschenberg
1967	*La Pince à linge : version n° 2* Claes Oldenburg
1968	*Hiraqla 1* Frank Stella

Date	Titre • Artiste
1968	*Reason Over Passion* Joyce Wieland
1968	Résidence (St. Vital) Étienne Gaboury
1969	*Shop on an Island* Christopher Pratt
1969	*Authorization* Michael Snow
1969-1970	*Sunday Morning #2* Jack Chambers
v. 1970	*Rideau sur la vallée* Christo Javachef
1970	*Spiral Jetty* Robert Smithson
1970	*Dime Store Napoleon* Esther Warkov
v. 1971	*Spirit* Karoo Ashevak
1972	*Box: Haida Myth of Bear Mother* Bill Reid
1972	Le collège de Grande Prairie Douglas Cardinal
1972-1973	*Panneau mural sans titre* Jessie Oonark
1973	*The Merchant of Pense* Joe Fafard
1973	*Warrior With Thunderbirds* Norval Morrisseau
1973	*Swing* Robert Murray
1973	*Sonar* Rita Letendre
1973	*Synthetic Lake* Murray Favro
1974	*Rain Over Water* Paterson Ewen
1974	*Salmon on Saran* Mary Pratt
1975	*The White Museum II* Irene Whittome
1975	*Bâche n° 4* Betty Goodwin
1975-1976	*Corner* Greg Curnoe

1976	*Couple With Shopping Bags* Duane Hansen
v. 1976	*Migration* Joe Talirunili
1977	*Summer Icon #3* (triptyque) Jack Shadbolt
1977	*Sans titre* (5 panneaux) Michael Fernandez
1977-1978	*Family* Colette Whiten
1978	L'aile est de la National Gallery (Washington) I. M. Pei
1978	*The Indian in Transition* Daphne Odjig
1978	*Mondrian and the Prairie Landscape* Otto Rogers
1979	*One Million Pennies* Gerald Ferguson
1979	*Four Boys and a Girl* Liz Magor
1980	*Inquisition FMRR* Charles Gagnon
1980	*The Distinctive Line Between One Subject and Another* John McEwen
1980	Robson Square et palais de justice de Vancouver Arthur Erickson
1981	L'immeuble A.T. & T. (New York) Philip Johnson
1982	*The Unveiling of the Cornucopia: A Mural Fragment From the Room With the Unknown Function in the Villa dei Misteri of the 1984 Miss General Idea Pavilion* General Idea

Sujets particuliers pour des unités supplémentaires ou des travaux spéciaux

On a fait un effort sérieux dans chacun des modèles de leçons pour souligner la contribution des femmes artistes et des artistes francophones et autochtones. Il y a des sujets importants qui peuvent être privilégiés selon l'expérience, les connaissances et la sensibilité de l'enseignant ou de l'enseignante d'arts visuels. La liste suivante n'est nullement exhaustive, mais ces sujets pourraient étoffer certains cours pour peu qu'il soit possible d'en offrir une unité ou deux au cours de chaque année.

– Les arts contemporains (les deux dernières décennies au Canada français, par exemple)
– Les patrimoines québécois et franco-ontarien (une exposition de Pro-Arts, par exemple)
– Les arts visuels et la conscience sociale (justice, paix, faim, pollution, écologie, liberté, équité raciale et ethnoculturelle, etc.)
– Les courants nouveaux (le «Pop art» québécois, les années 50, 70, 80, etc.)
– Les femmes et les arts visuels

À titre indicatif, une unité modèle a été élaborée sur le dernier sujet. On y trouve un énoncé de sa raison d'être, une liste restreinte mais valable des ressources offertes, un modèle de leçon pour la 7e et la 8e année, ainsi que des activités propices pour les cours des niveaux fondamental, général et avancé. L'enseignant ou l'enseignante pourrait s'inspirer de ces éléments pour élaborer une unité sur un autre sujet important.

UNITÉ MODÈLE : LES FEMMES ET LES ARTS VISUELS

Introduction

On doit absolument parler de l'apport des femmes artistes et de la place qui leur revient dans le programme d'arts visuels des écoles de l'Ontario. Jusqu'à tout récemment, les conservateurs des musées et les auteurs et éditeurs d'ouvrages sur l'art et l'histoire de l'art ont eu tendance à ne pas faire de cas de l'œuvre, de la vie ou de l'influence culturelle des femmes artistes.

Pour dissiper le préjugé selon lequel les femmes, de par leur sexe, sont incapables de briller dans le domaine des arts visuels, il faut faire connaître davantage leurs œuvres, les rendre accessibles, et reconnaître l'importance de leur apport. L'histoire couvre presque exclusivement les civilisations des 5 000 dernières années qu'on a pu documenter. Cette période relativement récente a été principalement dominée par les hommes et est de nature patriarcale tant dans les institutions politiques que dans le commerce, la religion, le mariage et l'art.

Dans le domaine des arts visuels, la créativité des femmes a été reléguée aux activités qui pouvaient se faire au foyer : tissage, poterie, dentellerie, broderie et décoration. Les femmes et leurs œuvres sont restées isolées des grands courants de l'évolution et invisibles sur la scène des arts.

Jusqu'au XXe siècle, pour conquérir la virtuosité dans les arts visuels, les femmes devaient surmonter de terribles obstacles. Au XVIe siècle, par exemple, le seul moyen pour une femme d'apprendre le métier était d'observer les œuvres d'art ou de faire son apprentissage auprès d'un artiste masculin membre de la famille. Marietta Tintoretto, fille aînée de Jacopo Tintoretto, en est un excellent exemple : elle apprit la peinture dans l'atelier de son père et peignit souvent les fonds de ses grandes toiles. Bien qu'elle devînt une portraitiste aux talents reconnus, jamais son père ne l'autorisa à quitter Venise pour exécuter ses propres commandes. Ses œuvres ont souvent été attribuées à son père et ce n'est qu'aujourd'hui qu'on se penche sérieusement sur la question et qu'on commence à reconnaître son œuvre à part.[6]

On aurait avantage à lire le livre *Femmes peintres : 1550-1950*, de Ann Sutherland Harris et Linda Nochlin, Éditions des femmes, Paris, 1981.

La filière familiale est restée le principal moyen d'accès jusqu'à la formation et au statut professionnel pour les femmes jusqu'à la fin du XIXe siècle. Citons-en encore un autre exemple : la portraitiste américaine Sara Miriam Peale (1800-1885), appartenant à une famille célèbre de peintres, fut d'abord la disciple de son père, James, puis de son oncle, Charles Willson Peale.[7]

Au XVIIe et XVIIIe siècle, période d'essor des académies, les femmes y étaient rarement admises. Jusqu'à la fin du XIXe siècle, bien qu'elles eussent réclamé et obtenu le droit de fréquenter les écoles d'art, les femmes ne pouvaient peindre d'après des modèles nus. Elles ne pouvaient peindre que d'après des modèles vêtus.

---

6. Karen Petersen et J. J. Wilson, *Women Artists: Recognition and Reappraisal From the Early Middle Ages to the Twentieth Century* (New York, Harper & Row, 1976), p. 28.

---

7. Ibid., p. 70-71.

Aujourd'hui, alors que les femmes ont réussi à faire reconnaître leur compétence dans presque tous les domaines, le monde de l'art reste un fief masculin où les femmes sont encore désavantagées. Cependant, le mythe de l'incapacité des femmes à produire des chefs-d'œuvre en arts visuels est en passe de disparaître.

En dépit de ces obstacles, beaucoup de femmes ont joué un rôle important dans l'histoire de l'art et on commence seulement à leur rendre justice, comme en témoigne une masse de plus en plus importante de documents sur ces artistes et sur leurs œuvres. En faisant découvrir aux élèves l'œuvre et la vie des femmes artistes, on leur permet de mieux comprendre le rôle des femmes dans les arts visuels. La place des femmes artistes comme modèle de rôle est également primordiale, particulièrement pour les jeunes filles. Aussi peut-il être indiqué d'inviter une femme artiste à venir parler en classe de son œuvre et de sa vie, de façon à renforcer les activités en classe et à alimenter les discussions sur les femmes artistes.

Bibliographie en langue française

Anker, Valentina. *La relève des Muses : Entretiens avec des femmes artistes.* Suisse, Éditions l'Âge d'Homme, 1983. 239 p.

Ford, Charles. *Femmes cinéastes ou le triomphe de la volonté.* Paris, Éditions Denoel, 1972. 256 p.

Harris, Ann Sutherland et Linda Nochlin. *Femmes peintres : 1550-1950.* Paris, Éditions des femmes, 1981. 386 p.

Musée d'art contemporain. *Art et féminisme*, Montréal, 11 mars-2 mai 1982, Ministère des Affaires culturelles du Québec, 1982. 213 p.

Office national du film. *Photographie canadienne contemporaine de la collection de l'O.N.F.* Edmonton, Hurtig Publishers Ltd., 1984. 176 p.

Oulmont, Charles. *Les femmes peintres du dix-huitième siècle.* Paris, 1928.

Smith, Edward Lucie. *L'Art aujourd'hui.* Bruxelles, Fernand Nathan, 1977.

Vergine, Léa. *L'autre moitié de l'avant-garde 1910-1940* (traduit de l'italien par Mireille Zanuttini). Paris, Éditions des femmes, 1982. 313 p.

Bibliographie en langue anglaise

About Time: Video, Performance and Installation by 21 Women Artists. London (England), Institute of Contemporary Arts, 1980. 31 p.

Lippard, Lucy R. *Issue: Social Strategies by Women Artists.* London (England), Institute of Contemporary Arts, 1980. 65 p.

Luckyj, Nathalie. *Visions and Victories: 10 Canadian Women Artists 1914-1945.* London (Ontario), London Regional Art Gallery, 1983. 112 p.

Rosenberg, Avis Pang. *Mirrorings: Women Artists of the Atlantic Provinces.* Halifax, Art Gallery, Mount Saint Vincent University, 1982. 45 p.

Modèle de leçon – 7e et 8e année

Exposition d'envergure restreinte

Les élèves organisent une exposition rassemblant de cinq à dix œuvres de trois femmes artistes contemporaines (ou locales). Voici comment procéder :

1. Les élèves regardent des catalogues d'exposition et de musée, des collections de photographies, de films et de diapositives, pour recueillir des renseignements sur huit ou dix femmes artistes contemporaines. On pourra ajouter à ces recherches la visite en classe de femmes artistes de la région ou la visite des musées de l'endroit.
2. Les élèves choisissent des œuvres de trois femmes artistes pour leur exposition.
3. Les élèves peuvent alors discuter ensemble de ce que ces artistes expriment sur elles-mêmes et sur la société, de leur vision de l'humanité et de ce qui leur tient à coeur.
4. Les élèves choisissent les œuvres qu'ils comptent exposer. Pour chaque œuvre, ils devraient établir une fiche portant le titre de l'œuvre, le nom de l'artiste, la date d'exécution, le médium, les dimensions de l'œuvre et le lieu où elle se trouve, et inclure une petite reproduction ou photographie, si possible.
5. Les élèves doivent décider où aura lieu l'exposition (par exemple, le musée local, le hall de l'école ou d'un centre communautaire, d'une église ou d'une synagogue). Ils devraient visiter le bâtiment et choisir l'endroit approprié, prendre des mesures et réduire les œuvres proportionnellement, aux dimensions désirées, et faire un plan comme le ferait un conservateur ou une conservatrice de musée (par exemple, échelle de 1 m = 3 cm).
6. Les élèves réalisent l'exposition, conformément aux principes d'esthétique et à ce qu'ils ont appris sur la disposition des œuvres d'art et placent les œuvres sur leur «mur» (fond de toile, papier fort, contreplaqué, etc.).

Activités complémentaires

1. Les élèves préparent des affiches et des brochures pour annoncer leur exposition.
2. Les élèves établissent le catalogue de leur exposition.
3. Les élèves enregistrent une cassette commentant certaines des œuvres et expliquant leur choix.
4. Les élèves choisissent une artiste et enregistrent une cassette ou réalisent un montage de diapositives expliquant aux spectateurs qui elle est, pourquoi elle figure dans l'exposition et quelles sont les caractéristiques de son œuvre.
5. Les élèves rédigent une critique de l'exposition, comme s'il s'agissait d'un article devant paraître dans le journal local.
6. Les élèves enregistrent ou rédigent une interview fictive s'il n'est pas possible de le faire en réalité avec l'une des artistes.

Activités supplémentaires

1. Les élèves exécutent une peinture ou une série de peintures, intitulée «Salle d'exposition», inspirée de leur exposition miniature mais n'en donnant pas forcément une reproduction exacte.
2. Les élèves choisissent des œuvres réalisées par dix à quinze jeunes filles de l'école ou par des femmes de la collectivité et en font une exposition.
3. Les élèves reprennent une ou plusieurs des activités complémentaires décrites plus haut, pour l'exposition en question.

Modèles de leçons – Cours de niveaux fondamental, général et avancé

1. Les élèves apportent en classe des images ou des reproductions d'annonces publicitaires, de photographies, de tableaux ou de sculptures reflétant soit de la sympathie pour les femmes, soit de la misogynie. Ils discutent de la fonction de ces images et de la façon dont elles traduisent des mentalités et renforcent des perceptions ou des stéréotypes.

2. Les élèves invitent un ou une spécialiste de l'action positive ou une femme artiste de la région à venir en classe parler de questions telles que la dénigration des femmes par les représentations sexistes dans l'art ou leur exploitation dans la publicité commerciale.

3. Les élèves des cours de niveau avancé lisent et commentent certains extraits de la revue *Art et féminisme*, du ministère des Affaires culturelles du Québec, 11 mars-2 mai 1982.

4. Les élèves préparent un exposé illustré de diapositives.

L'exposé doit porter sur les points suivants :
– comment ces artistes, par l'emploi de la structure, de la couleur, de la forme, de la ligne et de l'espace, révèlent-elles leur conception des relations humaines, leur perception de soi et leur respect pour le milieu environnant,
– l'analyse et l'interprétation des œuvres dans leur contexte historique,
– le contexte social des femmes artistes de leur vivant,
– l'influence des femmes artistes contemporaines sur l'évolution de l'art moderne.

L'exposé sera basé sur un des documents suivant :

I. *En langue française*

– Carré, Marie Elizabeth. *La femme d'aujourd'hui, la femme d'autrefois.* Paris, 1963.

– Harris, Anne Sutherland et Linda Nochlin, *Femmes peintres : 1550-1950.* Paris, Éditions des femmes, 1981. 386 p.

– Musée d'art contemporain. *Art et féminisme.* Montréal, 11 mars-2 mai 1982, ministère des Affaires culturelles du Québec, 1982. 213 p.

– Vergine, Lea. *L'autre moitié de l'avant-garde 1910-1940* (traduit de l'italien par Mireille Zanuttini). Paris, Éditions des femmes, 1982. 313 p.

II. *En langue anglaise*

– *Canadian Women Artists: A Brief Summary* (35 diapositives, 1 cassette); on peut se procurer cette trousse auprès des services éducatifs du Musée des beaux-arts de l'Ontario, Toronto.

– Fine, Elsa Honig. *Women and Art: A History of Women Painters and Sculptors from the Renaissance to the 20th Century.* Montcalm (N.J.), Abner Schram, 1978.

– Lippard, Lucy R. *From the Centre: Feminist Essays on Women's Art.* New York, Dutton, 1976.

5. Pour découvrir et apprécier les œuvres des femmes artistes de la région, les élèves peuvent :
   – inviter une artiste à présenter des diapositives de ses œuvres et à parler de sa vie en tant qu'artiste,
   – interviewer une artiste et enregistrer la conversation sur bande vidéo ou présenter les propos recueillis dans un article destiné au journal scolaire.

6. Les élèves choisissent une artiste puis, individuellement ou en petits groupes, effectuent des recherches sur sa vie et son œuvre. Voici les questions auxquelles les élèves doivent s'efforcer de répondre :
   – Quels sont les facteurs qui ont influé sur la vie et l'œuvre de l'artiste? (Par exemple, époque, éducation, famille, milieu.)
   – A-t-elle eu à surmonter des obstacles? (Par exemple, apprentissage, méthode de travail, supports et matières employés, contraintes sociales.)
   – Quel était son style?
   – Quels supports et matières a-t-elle employés?
   – Quelle influence a-t-elle exercée sur d'autres artistes?
   – Comment a-t-elle interprété sa culture? Son milieu?
   – Quelles valeurs et préoccupations humaines sous-tendent son œuvre?
   – Qu'a-t-elle déclaré sur son œuvre? Qu'en ont dit les autres?

   Les élèves rédigent ensuite une brève notice biographique et une analyse critique de l'œuvre de l'artiste et présentent leur exposé illustré de diapositives, d'images, de cartes postales, de photographies et de citations.

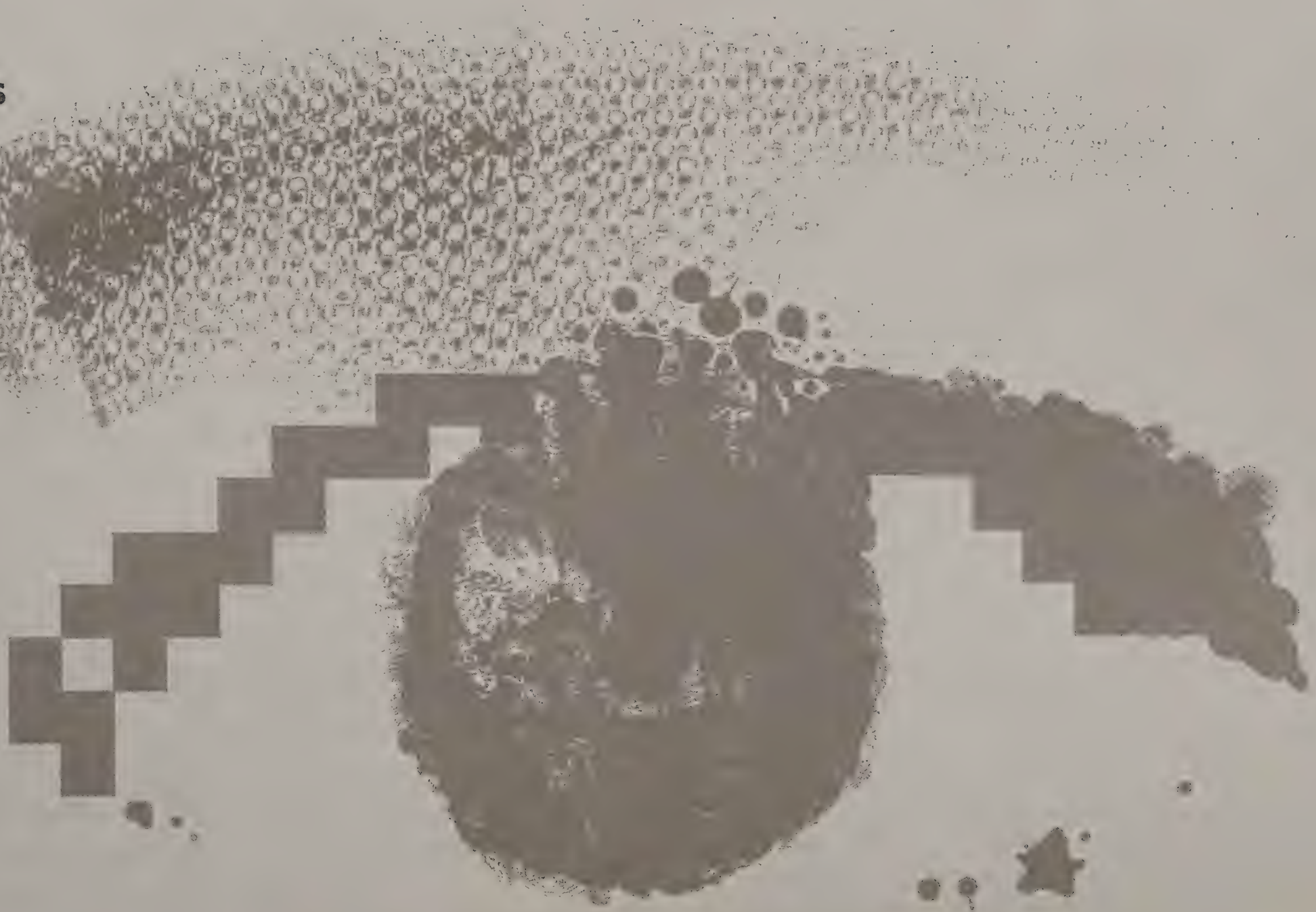
   Les élèves des cours de niveau général peuvent présenter les résultats de leurs recherches de façon créatrice par un tableau (affiche) où les données sont illustrées.

   Les élèves des cours de niveau avancé peuvent comparer l'artiste choisie avec un autre artiste, homme ou femme, qui a traité les mêmes sujets ou thèmes, travaillé les mêmes matières ou choisi les mêmes techniques, adopté un style analogue ou vécu à la même époque.

7. Les élèves dessinent ou font une statue d'une femme artiste sur laquelle ils se sont documentés, en adoptant le style ou les techniques d'un de leurs artistes préférés, homme ou femme. Par exemple, ils pourraient représenter Rosa Bonheur « à la manière de » George Segal.

8. Les élèves dessinent plusieurs petits croquis qui montrent une femme artiste, son milieu (social et géographique) et les éléments importants qui ont influé sur sa vie. Ils choisissent ensuite une ou plusieurs de ces études et en font un dessin ou un tableau définitif.

Annexes



Annexe 1
Autres œuvres d'artistes canadiens

Les œuvres d'art canadiennes suivantes peuvent servir de complément à la liste des chefs-d'œuvre du programme-cadre *Arts visuels, cycles intermédiaire et supérieur 1986*. Les enseignants peuvent utiliser ces œuvres d'art dans les modèles de leçons présentés dans ce document, quel que soit le niveau ou l'année d'études. Ces exemples ne sont que des suggestions et les enseignants peuvent les remplacer par d'autres œuvres de leur choix, en fonction de leurs cours.

Remarque — On trouvera à la fin de cette annexe une liste de références en langue française (numérotées en chiffres romains) et une liste de références en langue anglaise (numérotées en chiffres arabes). Dans la colonne *Référence* du tableau ci-dessous, les chiffres correspondent aux ressources de ces listes. Ces ressources contiennent des illustrations des œuvres citées ou d'autres œuvres connues des mêmes artistes, ou des notes bibliographiques à leur sujet. À côté des chiffres romains on trouvera des symboles dont voici la clé :

* illustration parallèle,

■ chapitre ou note substantielle sur l'artiste,

▲ simple renseignement intéressant.

Date	Titre • Description • Artiste	Lieu d'exposition	Référence
v. 500-1200	*Piège à âmes de chaman/peigne orné d'un visage* sculpture en ivoire de morse Anonyme (Dorset)	Musée canadien des civilisations	7
1200-1600	*Masque à deux visages*, basalte Anonyme (côte du Nord-Ouest)	Musée canadien des civilisations	7
1720	Le couvent des Ursulines (Québec), architecture François de Lajoue	Québec	6
1743-1746	L'église de la Sainte-Famille, architecture Anonyme	Île d'Orléans, Québec	6
1754	*Ex-voto des trois naufragés*, huile sur panneau Anonyme	Chapelle commémorative	V*, 8
1809	*La famille Woolsey*, huile William Berczy	Musée des beaux-arts du Canada	4, 7
1820-1830	*Micmacs*, huile Anonyme	Musée des beaux-arts du Canada	4, 7
1829	L'église paroissiale Notre-Dame (Montréal), architecture James O'Donnell	Montréal, Québec	6
1834	*Good Friends*, huile Ebenezer Birrel	Art Gallery of Hamilton	7
1841	*Soeur Saint-Alphonse*, huile Antoine Plamondon	Musée des beaux-arts du Canada	X*, XI▲, 4, 7, 8
1843	L'hôtel de ville de Kingston, architecture George Browne	Kingston, Ontario	
1845	*L'incendie du quartier Saint-Jean*, huile Joseph Légaré	Musée des beaux-arts de l'Ontario	XI▲, 7
1845-1846	*Indian Encampment on Lake Huron*, huile Paul Kane	Musée des beaux-arts de l'Ontario	XI▲, 5, 8

* illustration parallèle

■ chapitre ou note substantielle sur l'artiste

▲ simple renseignement intéressant

1856	*La ferme*, huile Cornelius Krieghoff	Musée des beaux-arts du Canada	7
1856	*British Naval Squadron off Nova Scotia*, huile John O'Brien	Musée des beaux-arts du Canada	4, 7
1866	*Derrière le marché Bonsecours, Montréal*, huile William Raphael	Musée des beaux-arts du Canada	4, 7
1866	Les édifices parlementaires (Ottawa), architecture Thomas Fuller	Ottawa (Ontario)	6, 7
1870	*The Canadian Southern Railway at Niagara Falls*, huile Robert Whale	Musée des beaux-arts du Canada	8
1880	*Lever de soleil sur le Saguenay*, huile Lucius O'Brien	Musée des beaux-arts du Canada	7, 8
1885	*A Meeting of the School Trustees*, huile Robert Harris	Musée des beaux-arts du Canada	5, 7
1886	*Fallen Birch*, aquarelle sur papier Daniel Fowler	Musée des beaux-arts du Canada	7
1888	*The Phantom Hunter*, huile Blair Bruce	Art Gallery of Hamilton	4, 7
1889	*Forbidden Fruit*, huile George Reid	Art Gallery of Hamilton	V▲, XI▲, 5
1890	*After the Bath*, huile Paul Peel	Musée des beaux-arts de l'Ontario	XI▲, 4, 5
1892-1899	*L'enfant au pain/Le musicien*, huile Ozias Leduc	Musée des beaux-arts du Canada	X*■, 5, 7
1909	*Habitations sur la colline*, huile Marc-Aurèle de Foy Suzor-Côté	Musée des beaux-arts du Canada	7
1909	*La Traverse, Québec*, huile James Wilson Morrice	Musée des beaux-arts du Canada	7, 8
v. 1910	*Wolfe's Cove, Quebec*, (autrefois Cape Diamond), huile Maurice Cullen	Art Gallery of Hamilton	II*, V*■, X*, XI▲, 7
1910	*The Vaughan Sisters*, huile William Brymner	Art Gallery of Hamilton	V*▲, XI▲, 5

Date	Titre • Description • Artiste	Lieu d'exposition	Référence
1917	*The Jack Pine,* huile Tom Thomson	Musée des beaux-arts du Canada	II*, 7
1919-1920	*First Snow, Algoma,* huile A. Y. Jackson	Collection McMichael d'art canadien	II*, X*, V▲, XI▲, 7
1920	*Les chutes de la rivière Montréal,* huile J. E. H. MacDonald	Musée des beaux-arts de l'Ontario	6, 7
1928	*Lake and Mountains,* huile Lawren Harris	Musée des beaux-arts de l'Ontario	II*, XI▲, 6, 7
v. 1929	*Alléluia,* huile Bertram Brooker	Musée des beaux-arts du Canada	5
1930	*Vera,* huile Frederick Varley	Musée des beaux-arts du Canada	7
1931	*Doc Snyder's House,* huile LeMoine Fitzgerald	Musée des beaux-arts du Canada	4, 7
1932	*Forest, B.C.,* huile Emily Carr	Vancouver Art Gallery	II*, 4, 7
1932	*Jeune Canadien,* aquarelle Charles Comfort	Hart House, University of Toronto	4
1933	*Myself* ou *Self-Portrait,* huile Paraskeva Clark	Musée des beaux-arts du Canada	4
1934	*Ontario Farm House,* huile Carl Schaeffer	Musée des beaux-arts du Canada	4
1935	*Dark Girl,* huile Prudence Heward	Hart House, University of Toronto	8
1943	*La cathédrale St. Michael,* pointe sèche coloriée David Milne	Art Gallery of Hamilton	V▲, 6
1943	*Femme d'une pomme,* huile Alfred Pellan	Musée des beaux-arts de l'Ontario	VIII*, V▲, 3
1944	*Victory Parade ou Tenements,* huile Pegi Nicol McLeod	Confederation Centre Art Gallery, (Charlottetown)	6

* illustration parallèle

■ chapitre ou note substantielle sur l'artiste

▲ simple renseignement intéressant

1946	*Variations on a Theme Cell and Fossil No. 6*, huile Marian Scott	Musée des beaux-arts du Canada	VIII*, 6, 1
1954	*Pavane* (triptyque), huile Jean-Paul Riopelle	Musée des beaux-arts du Canada	V▲, 4, 7
1956	*Le visiteur du soir*, huile Jean Paul Lemieux	Musée des beaux-arts du Canada	X*, 7
1957	*L'étoile noire*, huile Paul-Émile Borduas	Musée des beaux-arts de Montréal	VIII*, V▲, 4
1959	*Fleeting Breath*, huile Jock Macdonald	Musée des beaux-arts de l'Ontario	7
1964	*Pitseolak Drawing of People Holding Pitseolak Drawings*, dessin à la mine de plomb Pitseolak Ashoona	Musée des beaux-arts de l'Ontario	2
1964	*In the Autumn of Life*, huile sur masonite William Kurelek	Musée des beaux-arts de l'Ontario	2
1964	*Two Figure Series XIX*, huile Graham Coughtry	Collection particulière	7
1965	*Dazzle Red*, huile Jack Bush	Musée des beaux-arts de l'Ontario	4
1966	*Truck Stop*, émulsion de polymères acryliques Alex Colville	Musée des beaux-arts de l'Ontario	7
1966	*Mutation sérielle verte rouge*, acrylique Guido Molinari	Musée des beaux-arts de l'Ontario	4, 7
1967	*Gong 88*, Liquitex sur toile Claude Tousignant	Musée des beaux-arts de l'Ontario	1
1968	*Reason Over Passion*, étoffe piquée Joyce Wieland	Musée des beaux-arts du Canada	3
1968	Résidence (St. Vital), architecture Étienne Gaboury	Winnipeg (Manitoba)	6
1969	*Shop on an Island*, huile sur masonite Christopher Pratt	London Regional Art Gallery	3
1969	*Authorization*, matières multiples : polaroïd noir et blanc, ruban adhésif en toile Michael Snow	Musée des beaux-arts du Canada	1

Date	Titre • Description • Artiste	Lieu d'exposition	Référence
1969-1970	*Sunday Morning #2*, huile sur bois Jack Chambers	Collection particulière	4, 7
1970	*Dime Store Napoleon*, huile Esther Warkov	Collection d'entreprise	1
v. 1971	*Spirit*, os de baleine, pierre, tendon Karoo Ashevak	Winnipeg Art Gallery	3
1972	*Box: Haida Myth of Bear Mother*, or Bill Reid	Musée national de l'homme	7
1972	Le collège de Grande Prairie, architecture Douglas Cardinal	Grande Prairie (Alberta)	6
1972-1973	*Panneau mural sans titre*, laine, feutre, broderie Jessie Oonark	Centre national des arts (Ottawa)	7
1973	*The Merchant of Pense*, céramique Joe Fafard	Glenbow Museum (Calgary)	3
1973	*Warrior With Thunderbirds*, huile sur toile Norval Morrisseau	Collection particulière	7
1973	*Swing*, aluminium Robert Murray	Musée des beaux-arts de l'Ontario	7
1973	*Sonar*, acrylique sur toile Rita Letendre	Collection d'entreprise	II*, 6
1973	*Synthetic Lake*, assemblage de matières multiples, moteur électrique Murray Favro	Musée des beaux-arts du Canada	II*, 3
1974	*Rain Over Water*, acrylique sur contreplaqué Paterson Ewen	London Regional Art Gallery	7
1974	*Salmon on Saran*, huile sur panneau Mary Pratt	Collection particulière	II*, 3, 7
1975	*The White Museum II*, matières multiples : coton, bois, etc. Irene Whittome	Banque d'œuvres d'art du Conseil des arts du Canada	IX■, 6
1975	*Bâche n° 4*, matières multiples : bâche, enduit au plâtre, corde, câble Betty Goodwin	Vancouver Art Gallery	IX*, 1

* illustration parallèle

■ chapitre ou note substantielle sur l'artiste

▲ simple renseignement intéressant

1975-1976	*Corner*, aquarelle et mine de plomb sur papier Greg Curnoe	Musée des beaux-arts du Canada	7
v. 1976	*Migration*, ivoire Joe Talirunili	Musée des beaux-arts de l'Ontario	2
1977	*Sans titre* (5 panneaux), crayon et latex sur masonite Michael Fernandez	Collection particulière	3
1977-1978	*Family*, plâtre, bois, béton, parpaings, corde Colette Whiten	Collection particulière	II*, 7
1978	*The Indian in Transition*, acrylique sur toile Daphne Odjig	Musée canadien des civilisations	6
1978	*Mondrian and the Prairie Landscape*, acrylique Otto Rogers	Mendel Art Gallery	3
1979	*One Million Pennies*, trois tonnes de cents canadiens (installation) Gerald Ferguson	Glenbow Museum (Calgary)	3
1979	*Four Boys and a Girl*, matières multiples : sculpture, tissu, bois, acier Liz Magor	Collection de l'artiste	3
1980	*Inquisition FMRR*, huile Charles Gagnon	Galerie Yajima (Montréal)	3
1980	*The Distinctive Line Between One Subject and Another*, tôle coupée au chalumeau John McEwen	Musée des beaux-arts de l'Ontario	1
1980	Robson Square et palais de justice de Vancouver, architecture Arthur Erickson	Vancouver (Colombie-Britannique)	6
1982	*The Unveiling of the Cornucopia: A Mural Fragment From the Room With The Unknown Function in the Villa dei Misteri of the 1984 Miss General Idea Pavilion*, émail sur placoplâtre et contreplaqué General Idea	Carmen Lamanna Gallery (Toronto)	3

Références

En langue française

I. Beaudoin-Dummouchel, Suzanne. *Première école d'art graphique en Amérique*. Montréal, Collège Ahuntsic, 1975. 143 p.

II. Bennett, Bryan et Constance P. Hall. *À la découverte de l'art canadien : le langage*. Québec, Éditions Études vivantes, 1987. 96 p.

III. Burnett, David. *Colville*. Montréal, Éditions Trécarré, 1984.

IV. Cooke, W. Martha et William Hugh Coverdale. *Collection d'œuvres canadiennes de W. H. Coverdale*. Ottawa, Archives publiques du Canada, 1983. 299 p.

V. Gagnon, François-Marc et Nicole Cloutier. *Premiers peintres de Nouvelle-France I*, 2 vol. Québec, Ministère des Affaires culturelles du Québec, 1976.

VI. Honour, Hugh et John Fleming. *Histoire mondiale de l'art*, Marabout Université, n° 6, Les arts primitifs/L'Art moderne. Paris, Bordas, 1988. 686 p.

VII. Laliberté, Alfred. *Artistes de mon temps*. Montréal, Boréal Express, 1986. 305 p.

VIII. Lamonde, Yvan et Esther Trépanier. *L'avènement de la modernité culturelle au Québec*. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1986. 319 p.

IX. Malenfant, Nicole. *L'estampe*, Collection Format, série Initiation aux métiers d'art, la documentation québécoise. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979. 307 p.

X. Musée du Québec. *Art du paysage au Québec. 1800-1940 Landscape Painting in Quebec*. Québec, Le musée, 1978. 145 p.

XI. Reid, Dennis. *Notre patrie le Canada : Peintres paysagistes*. Ottawa, Musée des beaux-arts du Canada, 1979. 453 p.

En langue anglaise

1. Balkind, A., G. M. Dault, J. Heath, J. B. Mays, D. Nemiroff et C. Townsend-Gautt. *Visions: Contemporary Art in Canada*. Revu par Robert Bringhurst, Geoffrey James, Russell Keziere et Doris Shadbolt. Vancouver, Douglas and MacIntyre, 1983.

2. Blodgett, J. *Grasp Tight the Old Ways*. Toronto, Musée des beaux-arts de l'Ontario, 1983.

3. Burnett, David et Marilyn Schiff. *Contemporary Canadian Art*. Edmonton, Hurtig, 1983.

4. Godsell, Patricia. *Enjoying Canadian Painting*. Don Mills (Ontario), General Publishing, 1976.

5. Harper, J. Russell. *Painting in Canada: A History*. Deuxième édition. Toronto, University of Toronto Press, 1977.

6. MacGregor, Ronald, Constance P. Hall, Bryan Bennett et Ann Calvert. *Canadian Art: Building a Heritage*. Scarborough (Ontario), Prentice-Hall Canada, 1987.

7. Mellen, Peter. *Landmarks of Canadian Art*. Toronto, McClelland and Stewart, 1978.

8. Reid, Dennis. *A Concise History of Canadian Painting*. Don Mills (Ontario), Oxford University Press, 1973.

Annexe 2
Équipement et matériel suggérés

Présentation	Équipement et matériel nécessaires	Avantages	Inconvénients	Remarques
Diapositives	– Projecteur avec rallonge – Salle avec rideaux ou stores aux fenêtres – Écran ou mur de couleur pâle – Autre possibilité : visionneurs manuels (au moins trois par classe) – Table lumineuse	– S'adresse à toute la classe en même temps. – Bien adapté aux activités dirigées par les enseignants. – Certains élèves sont plus à l'aise pour s'exprimer dans une salle où règne l'obscurité.	– Qualité variable. – On doit obscurcir toute la salle, à moins de disposer d'un coin spécial. – Sur l'écran, les dimensions de l'œuvre d'art peuvent être trompeuses.	– Si possible, il faudrait disposer de deux projecteurs pour pouvoir comparer des diapositives. – Si possible, il faudrait disposer d'un écran portatif qu'on peut placer devant les fenêtres.
Reproductions	– Affiches – Cartes postales – Reproductions de divers formats – Calendriers pour le bureau ou le mur (ils sont en vente dès janvier)	– Facilité de consultation, à tout moment. – Facilité de comparaison. Possibilité d'affichage au mur. – Bien adapté aux activités dirigées par les élèves. – Bien adapté aux activités individuelles ou en petites équipes.	– Qualité variable. Les reproductions de mauvaise qualité peuvent tromper les spectateurs. – Les dimensions des reproductions peuvent être trompeuses.	– On peut acheter, ou commander par la poste, des cartes postales et des reproductions dans les musées et galeries d'art.
Livres	Livres suggérés : – Livre sur l'art mondial – Livre sur l'art canadien – Livre sur l'art moderne – Livre sur les femmes artistes – Abonnement à des revues : a) *Liaison,* b) Revues éducatives apparentées	– Possibilité de travailler individuellement, en petits groupes ou avec toute la classe à des activités semblables. – Les élèves découvrent beaucoup d'artistes en feuilletant les livres. – Les livres contiennent des renseignements biographiques et analytiques en rapport avec les illustrations.	– Qualité variable. – Les dimensions des reproductions peuvent être trompeuses. – Il y a beaucoup de livres qui ne contiennent que des planches en noir et blanc, ce qui dénature les œuvres.	– Il peut être préférable de disposer de quatre ou cinq ouvrages de référence en trois ou quatre exemplaires plutôt que de munir tous les élèves d'un manuel commun.

Films et bandes vidéo	– Projecteur avec rallonge – Salle avec rideaux ou stores aux fenêtres – Écran – Téléviseur et magnétoscope	– Excellente possibilité d'observer les artistes au travail et de découvrir leur personnalité.	– Qualité variable. – Les films anciens datent parfois, surtout dans leurs textes et dialogues.	– TVOntario et l'Office national du film ont d'excellentes filmothèques et vidéothèques dont l'usage est gratuit.
Œuvres d'art originales	– Musées et galeries d'art, collections (publiques et particulières) – Rencontre d'artistes locaux et visite de leurs ateliers	– Il n'y a rien de tel que «l'authentique». – Les visites peuvent s'effectuer individuellement, par petites équipes ou avec toute la classe.	– Toute visite doit obligatoirement s'accompagner d'une préparation et d'un suivi.	– Le personnel des services éducatifs de la plupart des musées et galeries peut être d'un grand secours dans la préparation des visites.

Annexe 3
Musées et galeries d'art de l'Ontario et les ressources qui y sont offertes

□ PROGRAMMES/SERVICES

● CLIENTÈLE

△ PUBLICATIONS

ON PEUT DEMANDER DES DÉPLIANTS ET DES RENSEIGNEMENTS EN S'ADRESSANT DIRECTEMENT AUX MUSÉES ET AUX GALERIES D'ART.

	SERVICES ÉDUCATIFS	VISITES GUIDÉES	PROJECTION DE FILMS	CONFÉRENCES	EXPOSITIONS ÉDUCATIVES	ARTISTES	ACTIVITÉS PRATIQUES	PATRIMOINE CULTUREL	PROGRAMMES COMMUNAUTAIRES	JEUX	ENFANTS	ADOLESCENTS	PALIER ÉLÉMENTAIRE	PALIER SECONDAIRE	PERSONNES HANDICAPÉES	ENSEIGNANTS/ÉDUCATEURS	TROUSSES	CAHIERS D'ACTIVITÉS	DIAPOSITIVES	FILMS	BANDES VIDÉO	ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION
ACADÉMIE ROYALE DES ARTS DU CANADA 4, RUE NEW, TORONTO M5R 1P6			□			□		□			●	●	●	●	●	●						
AFRUKHTEH-NIAGARA FINE ART GALLERY AND MUSEUM NIAGARA PARKWAY, NIAGARA-ON-THE-LAKE L0S 1J0	♦	□	□	□	□	□	□	□	□		●	●	●	●	●	●	△	△	△	△	△	△
AGNES ETHERINGTON ART GALLERY QUEEN'S UNIVERSITY, KINGSTON K7L 3N6	♦	□	□	□	□	□	□	□	□		●	●	●	●	●	●	△				△	
AGNES JAMIESON GALLERY C.P. 648, MINDEN K0M 2K0																						
ALGONQUIN ART GALLERY C.P. 1360, BANCROFT K0L 1C0																						
ANNPAC 183, RUE BATHURST, TORONTO M5T 2R7	♦	□		□	□	□	□		□		●	●	●	●	●	●	△	△				
ART GALLERY OF ALGOMA 10, RUE EAST, SAULT STE. MARIE P6A 3C3	♦	□	□	□			□		□		●	●	●	●	●							
ART GALLERY OF HAMILTON 123, RUE KING OUEST, HAMILTON L8P 4S8	♦	□	□	□	□	□	□		□	□	●	●	●	●	●	●	△	△	△		△	
THE ART GALLERY OF NORTHUMBERLAND 55, RUE KING OUEST, COBOURG K9A 2M2	♦	□	□	□	□	□	□	□	□	□	●	●	●	●	●	●	△		△			
ART GALLERY OF PETERBOROUGH 2, RUE CRESCENT, PETERBOROUGH K9J 2G1	♦	□	□	□		□	□	□	□		●	●	●	●	●	●						
THE ART GALLERY ST. THOMAS-ELGIN 301, RUE TALBOT, ST. THOMAS N5P 3T9	♦	□			□	□	□		□	□	●	●	●	●	●	●	△		△		△	
ART GALLERY OF WINDSOR 44, PROM. RIVERSIDE OUEST, WINDSOR N9A 6T8	♦	□	□	□		□	□		□		●	●	●	●		●	△	△	△			
ART GALLERY OF YORK UNIVERSITY ÉDIF. ROSS, BUREAU N145, 4700, RUE KEELE, NORTH YORK M3J 1P3																						
ARTSPACE C.P. 1748, PETERBOROUGH K9J 7X6																						
ASSOCIATION DES MUSÉES CANADIENS 280, RUE METCALFE, BUREAU 202, OTTAWA K2P 1R7																						

	SERVICES ÉDUCATIFS	VISITES GUIDÉES	PROJECTION DE FILMS	CONFÉRENCES	EXPOSITIONS ÉDUCATIVES	ARTISTES	ACTIVITÉS PRATIQUES	PATRIMOINE CULTUREL	PROGRAMMES COMMUNAUTAIRES	JEUX	ENFANTS	ADOLESCENTS	PALIER ÉLÉMENTAIRE	PALIER SECONDAIRE	PERSONNES HANDICAPÉES	ENSEIGNANTS/ÉDUCATEURS	TROUSSES	CAHIERS D'ACTIVITÉS	DIAPOSITIVES	FILMS	BANDES VIDÉO	ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION
BARRIE GALLERY PROJECT C.P. 66, BARRIE L4M 4S9																						
BELLEVILLE PUBLIC LIBRARY AND ART GALLERY 223, RUE PINNACLE, BELLEVILLE K8N 3A7	♦	□	□			□					●	●	●	●	●	●			△			
BRAMPTON PUBLIC LIBRARY AND ART GALLERY 150, PROM. CENTRAL PARK, BRAMPTON L6T 1B4		□	□			□					●	●	●	●	●	●						
BROCK CENTRE FOR THE ARTS BROCK UNIVERSITY, ST. CATHARINES L2S 3A1																						
BURLINGTON CULTURAL CENTRE 425, AV. BROCK, BURLINGTON L7S 1M8	♦	□		□	□	□	□				●	●	●	●	●	●	△				△	△
CANADIAN FILMMAKERS DISTRIBUTION CENTRE 67A, RUE PORTLAND, TORONTO M5V 2M9																						
CEDAR RIDGE CREATIVE CENTRE 225, PROM. CONFEDERATION, SCARBOROUGH M1G 1B2																						
CHATHAM CULTURAL CENTRE 75, RUE WILLIAM NORD, CHATHAM N7M 4L4	♦	□	□		□	□	□			□	●	●	●	●	●	●		△	△		△	
COLLECTION McMICHAEL D'ART CANADIEN AV. ISLINGTON, KLEINBURG L0J 1C0	♦	□	□								●	●	●	●	●	●		△				
CONCOURSE GALLERY WILFRID LAURIER UNIVERSITY, 75, AV. UNIVERSITY OUEST, WATERLOO N2L 3C5	♦				□	□							●	●	●	●						
CORNWALL REGIONAL ART GALLERY 164, MAIL DE LA RUE PITT, CORNWALL K6J 3P4																						
DURHAM ART GALLERY 240, RUE GARAFRAXA NORD, DURHAM N0G 1R0																						
ERINDALE CAMPUS ART GALLERY UNIVERSITY OF TORONTO, 3359, CH. MISSISSAUGA NORD, MISSISSAUGA L5L 1C6																						
FACO 183, RUE BATHURST, TORONTO M5T 2R7																						
GALERIE GLENDON COLLÈGE GLENDON, 2275, AV. BAYVIEW, NORTH YORK M4N 3M6																						

THE GALLERY 54, RUE ROMEO, STRATFORD N5A 4S9	♦	□		□	□	□	□	□	□		●	●	●	●	●	●	△		△	△	△	
THE GALLERY UNIVERSITY OF TORONTO, SCARBOROUGH CAMPUS, 1265, MILITARY TRAIL, SCARBOROUGH M1C 1A4																						
THE GALLERY AND LIBRARY 20, AV. GRAND NORD, CAMBRIDGE N1S 2K6	♦	□	□	□		□	□		□	□	●	●	●	●	●	●		△	△	△	△	
GALLERY IN THE GROVE C.P. 339, BRIGHTS GROVE N0C 1C0	♦		□			□	□			□	●		●	●								
GALLERY '76 CAO, 100, RUE McCAUL, TORONTO M5T 1W1																						
GLENHYRST ART GALLERY OF BRANTFORD 20, CH. AVA, BRANTFORD N3T 5G9	♦	□				□	□				●	●	●	●	●	●			△			
GRIMSBY PUBLIC ART GALLERY 25, RUE ADELAIDE, GRIMSBY L3M 1X2	♦	□	□		□	□	□	□	□		●	●	●	●	●	●	△	△			△	
THE INTERIM GALLERY GEORGIAN COLLEGE, 1, CH. GEORGIAN, BARRIE L4M 3X9	♦	□				□	□					●				●			△			
JOSEPH D. CARRIER ART GALLERY 901, AV. LAWRENCE OUEST, TORONTO M6A 1C3																						
THE JUSTINA M. BARNICKE GALLERY OF THE UNIVERSITY OF TORONTO 7, HART HOUSE CIRCLE, TORONTO M5S 1A1		□	□	□	□		□					●	●	●	●	●						
KITCHENER-WATERLOO ART GALLERY 101, RUE QUEEN NORD, KITCHENER N2H 6P7	♦	□	□	□	□	□	□	□	□		●	●	●	●	●	●	△		△	△	△	
THE KOFFLER GALLERY 4588, RUE BATHURST, NORTH YORK M2R 1W6	♦	□	□			□	□				●	●	●	●	●	●	△	△	△			
THE LATCHAM GALLERY 65, RUE MAIN OUEST, STOUFFVILLE L0H 1L0																						
THE LINDSAY GALLERY 8, AV. VICTORIA NORD, LINDSAY K9V 4E5		□				□	□				●	●				●	△	△			△	
LONDON REGIONAL ART GALLERY 421, RUE RIDOUT NORD, LONDON N6A 5H4	♦	□	□	□		□	□			□	●		●	●		●	△		△		△	△
LYNNWOOD ARTS CENTRE 21, AV. LYNNWOOD, SIMCOE N3Y 4K8	♦	□				□	□		□		●	●	●	●	●	●	△		△			
MacDONALD STEWART ART CENTRE 358, RUE GORDON, GUELPH N1G 1Y1	♦	□	□	□	□		□		□		●		●	●	●	●	△	△	△	△	△	△
THE MARKET GALLERY 95, RUE FRONT EST, TORONTO M5E 1G2	♦	□			□						●	●	●	●	●	●		△				
McINTOSH ART GALLERY UNIVERSITY OF WESTERN ONTARIO, LONDON N6A 3K7	♦	□	□	□	□	□	□						●	●	●	●		△		△		
McMASTER UNIVERSITY ART GALLERY 1280, RUE MAIN OUEST, HAMILTON L8S 4M2		□	□	□	□																	

	SERVICES ÉDUCATIFS	VISITES GUIDÉES	PROJECTION DE FILMS	CONFÉRENCES	EXPOSITIONS ÉDUCATIVES	ARTISTES	ACTIVITÉS PRATIQUES	PATRIMOINE CULTUREL	PROGRAMMES COMMUNAUTAIRES	JEUX	ENFANTS	ADOLESCENTS	PALIER ÉLÉMENTAIRE	PALIER SECONDAIRE	PERSONNES HANDICAPÉES	ENSEIGNANTS/ÉDUCATEURS	TROUSSES	CAHIERS D'ACTIVITÉS	DIAPOSITIVES	FILMS	BANDES VIDÉO	ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION
MERCER UNION 33, RUE ADELAIDE OUEST, TORONTO M5V 1R5		□				□													△			
MISSISSAUGA CIVIC CENTRE ART GALLERY 300, PROM. CITY CENTRE, MISSISSAUGA L5B 3C1																						
MISSISSAUGA PUBLIC LIBRARY AND GALLERY 110, RUE DUNDAS OUEST, MISSISSAUGA L5B 1H3			□	□	□						●	●	●	●	●	●		△		△		
MOHAWK COLLEGE ART GALLERY C.P. 2034, HAMILTON L8N 3T2	♦					□					●	●	●	●	●	●						
MUSÉE CANADIEN DES CIVILISATIONS MUSÉES NATIONAUX DU CANADA, OTTAWA K1A 0M8	♦	□	□	□	□	□			□				●	●	●	●	△	△	△	△	△	
MUSÉE ET CENTRE D'ART DE L'UNIVERSITÉ LAURENTIENNE DEPT. OF CULTURAL AFFAIRS, SUDBURY P3E 2C6	♦	□	□		□	□	□		□				●	●			△	△	△		△	
MUSÉE DES BEAUX–ARTS DE L'ONTARIO 317, RUE DUNDAS OUEST, TORONTO M5T 1G4	♦	□	□	□	□	□	□	□	□	□	●	●	●	●	●	●	△		△		△	△
MUSÉE DES BEAUX–ARTS DU CANADA 380, PROM. SUSSEX, OTTAWA K1N 9N4	♦	□	□	□		□	□		□		●	●	●	●	●	●		△	△			
MUSÉE NATIONAL DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE C.P. 9724 TERMINUS OTTAWA, OTTAWA K1G 5A3	♦	□	□	□	□		□	□	□	□	●	●	●	●	●				△		△	
MUSÉE ROYAL DE L'ONTARIO 100, QUEEN'S PARK CR., TORONTO M5S 2C6	♦	□	□	□	□	□	□	□	□	□	●	●	●	●	●	●	△	△	△	△	△	△
MUSÉE DE TIMMINS : CENTRE NATIONAL D'EXPOSITION 220, BOUL. ALGONQUIN EST, TIMMINS P4N 1B3	♦	□	□	□	□	□	□	□	□		●	●	●	●	●	●	△		△	△	△	
OAKVILLE GALLERIES 120, RUE NAVY, OAKVILLE L6J 2Z4	♦	□	□			□	□		□	□	●	●	●	●				△	△			
ONTARIO CRAFTS COUNCIL 346, RUE DUNDAS OUEST, TORONTO M5T 1G5																						
THE POWER PLANT 231, RUE QUEEN'S QUAY OUEST, TORONTO M5J 2G8	♦	□	□	□	□	□	□			□	●	●	●	●	●	●			△	△	△	△
RAIL'S END GALLERY C.P. 912, RUE STATION, HALIBURTON K0M 1S0		□	□				□		□		●	●	●	●	●							

REGION OF PEEL ART GALLERY 9, RUE WELLINGTON EST, BRAMPTON L6W 1Y1	♦	□	□	□	□	□	□	□	□		●	●	●	●	●	●	△	△			△	
THE ROBERT McLAUGHLIN GALLERY CIVIC CENTRE, OSHAWA L1H 3Z3	♦	□	□	□		□	□		□		●	●	●	●	●	●	△		△		△	
RODMAN HALL ARTS CENTRE 109, ST. PAUL CRES., ST. CATHARINES L2S 1M3	♦	□	□	□	□	□	□	□	□	□	●	●	●	●	●	●	△		△	△		△
THE SAMUEL E. WEIR COLLECTION AND LIBRARY OF ART R.R. n°1, NIAGARA-ON-THE-LAKE L0S 1J0		□									●	●	●	●		●						
SARNIA PUBLIC LIBRARY AND ART GALLERY 124, RUE CHRISTINA, SARNIA N7T 2M6	♦	□	□	□		□	□		□	□	●	●	●	●	●	●						
SENECA COLLEGE OF APPLIED ARTS AND TECHNOLOGY 1750, AV. FINCH EST, WILLOWDALE M2N 5T6																						
THE STATION GALLERY C.P. 124, WHITBY L1N 5R7																						
TEMISKAMING ART GALLERY C.P. 1090, HAILEYBURY P0J 1K0	♦	□				□	□				●		●	●								
THUNDER BAY ART GALLERY C.P. 1193, SUCC. F., THUNDER BAY P7C 4X9	♦	□	□	□		□	□		□		●	●	●	●	●	●	△	△	△	△	△	
TOM THOMSON MEMORIAL GALLERY 840, AV. FIRST OUEST, OWEN SOUND N4K 4K4	♦	□	□			□	□				●		●				△			△		
TORONTO SCHOOL OF ART 225, AV. BRUNSWICK, TORONTO M5S 2M6	♦					□	□							●		●	△	△				
TORONTO SCULPTURE GARDEN 155, PROM. HUDSON, TORONTO M4T 2K4																						
UKRAINIAN-CANADIAN ART FOUNDATION 2118A, RUE BLOOR OUEST, TORONTO M6S 1M8																						
UNIVERSITY OF WATERLOO ARTS CENTRE GALLERY MODERN LANGUAGES BUILDING, BUREAU 122, UNIVERSITY OF WATERLOO, WATERLOO N2L 3G1	♦											●	●	●								
WHITE WATER GALLERY 226, RUE MAIN OUEST, NORTH BAY P1B 8K6		□	□		□	□	□		□				●	●	●	●			△	△	△	
W. K. P. KENNEDY GALLERY C.P. 911, NORTH BAY P1B 8K1																						
WOODLAND INDIAN CULTURAL EDUCATION CENTRE 184, RUE MOHAWK, BRANTFORD N3T 5V6	♦	□	□	□		□	□	□	□		●	●	●	●	●	●	△	△	△	△	△	
WOODSTOCK ART GALLERY 447, RUE HUNTER, WOODSTOCK N4S 4G7	♦		□	□				□			●		●	●								

Remerciements

Ce document est une adaptation de *Viewing Art*, publié en anglais par le ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1990.

VERSION FRANÇAISE

Équipe de rédaction

Le ministère de l'Éducation remercie les personnes suivantes qui ont participé à l'élaboration et à l'étude critique du présent document, soit comme auteur ou auteure, comme contributeur ou contributrice, ou à titre consultatif.

Jean-Claude Bergeron
Conseil scolaire d'Ottawa

Michel Broschart
Agent d'éducation
Centre de l'éducation de la petite enfance et de l'enseignement élémentaire

Jean Clermont
Conseil de l'éducation du comté de Prescott-Russell

Gilles Davidson
Conseil des écoles séparées catholiques du district de Timmins

Linda Fish
Musée des beaux-arts du Canada

Lise Goulet
Conseil de l'éducation de Carleton

Louis Hélie
Conseil des écoles séparées catholiques de Carleton

Gérald Marchand
Conseil des écoles séparées catholiques de Nipissing

Robert Millette
Directeur du projet
Centre de l'enseignement secondaire et de l'éducation des adultes
Ministère de l'Éducation

Francine Morissette
Agente d'éducation
Centre de l'éducation de la petite enfance et de l'enseignement élémentaire

Nous aimerions également remercier de leurs commentaires les personnes suivantes :

Carmel Arsenault
Conseil des écoles séparées catholiques du district de Timmins

Adrien Asselin
Conseil de l'éducation du comté de Prescott-Russell

Hubert Bélec
Conseil des écoles séparées catholiques du district de Timmins

Diane Benoît-Lefebvre
Conseil des écoles séparées catholiques du district de Timmins

Lissa Bourgoin-Fraser
Conseil de l'éducation du comté d'Essex

Jeanne Doucet
Conseil des écoles séparées catholiques d'Ottawa

Michael Heinz
Conseil de l'éducation du comté de Simcoe

Daniel Lefebvre
Conseil des écoles séparées catholiques de la région d'York

Martial Levac
Agent d'éducation
Ministère de l'Éducation
Bureau régional d'Ottawa

Brigitte Marceau
Conseil des écoles séparées catholiques du district de Sudbury

Joanne Richer
Conseil des écoles séparées catholiques de la région de York

VERSION ANGLAISE

Équipe chargée du document

John Samuel
Directeur du projet
Centre de l'enseignement secondaire et de l'éducation des adultes
Ministère de l'Éducation

Donald Ball
Dundas Valley School of Art

Marny Beale
Centre de l'éducation de la petite enfance et de l'enseignement élémentaire
Ministère de l'Éducation

Dona Cruickshank
Conseil de l'éducation des comtés de Stormont, Dundas et Glengarry

Gilles Davidson
Conseil de l'éducation de Timmins

Charles Fader
Conseil de l'éducation du comté de Lambton

Sheila Greenspan
Art Gallery of Hamilton

Rhonda Howard
Anciennement de la Art Gallery of Thunder Bay

Bernadette Hunt
Conseil des écoles séparées catholiques du Grand Toronto

Marion Kantaroff
Sculpteure

Marguerite Larmand
Conseil de l'éducation de la ville de Hamilton

Gordon Macfarlane
Conseil de l'éducation de Peel

William Meaden
Conseil de l'éducation de la ville de London

Heather Miller
Conseil de l'éducation de la région de York

Robert Millette
Centre de l'enseignement secondaire et de l'éducation des adultes
Ministère de l'Éducation

Judith Parker-McFadden
Musée des beaux-arts du Canada

Ladd Skube
Région de l'Est de l'Ontario
Ministère de l'Éducation

Judith Strand Major
Centre de l'enseignement secondaire et de l'éducation des adultes
Ministère de l'Éducation

Cathy Studley
Musée des beaux-arts de l'Ontario

Karen Thompson
Conseil scolaire de la ville de Toronto

Dolores von Rosen
Conseil de l'éducation de la ville de Windsor

Contribution

Le ministère de l'Éducation remercie les personnes suivantes qui ont apporté une contribution précieuse à l'élaboration et à l'examen critique de ce document :

Trevor Boddy
Historien de l'architecture

James Borcoman
Musée des beaux-arts du Canada

Susan Brown
Council of Visual Education

Michel Cheff
Musée des beaux-arts du Canada

Yolande Grisé
Université d'Ottawa

Claire Lamirande
Conseil scolaire d'Ottawa

Gérald McMaster
Musée canadien des civilisations

Marie Routledge
Musée des beaux-arts du Canada

Remarque *— Le poste occupé par chaque personne nommée ci-haut est celui que la personne occupait au cours de l'élaboration du document.*

REMERCIEMENTS POUR LES PHOTOS

Page 9 *Horse and Train*
Alex Colville
Art Gallery of Hamilton; reproduit avec la permission de la Mira Godard Gallery, Toronto.

Page 21 *Stormy Weather, Georgian Bay*
Frederick H. Varley
Musée des beaux-arts du Canada, Ottawa; reproduit avec la permission de la succession de F.H. Varley.

Page 22 *The Jack Pine*
Tom Thomson
Musée des beaux-arts du Canada, Ottawa; reproduction autorisée.

Page 26 *Portrait de Josephte Ourné*
Joseph Légaré
Musée des beaux-arts du Canada, Ottawa; reproduction autorisée.

Page 28 *Gesture*
Elizabeth Wyn Wood
Musée des beaux-arts du Canada, Ottawa; reproduit avec la permission de Mme Quennefer Browne, Thunder Bay.

Page 30 *Alléluia*
Bertram Brooker
Musée des beaux-arts du Canada, Ottawa; reproduit avec la permission de la succession de M.A. Brooker.

Page 34 *La ferme*
Cornelius Krieghoff
Musée des beaux-arts du Canada, Ottawa (don de la succession de W.C. Edwards, Ottawa, 1923); reproduction autorisée.

Page 40 *The Enchanted Owl*
Kenojuak
Collection McMichael d'art canadien, Kleinburg; reproduit avec la permission de Dorset Fine Arts, Toronto.

Page 40 *Family Group With Bird*
Lucy
Collection McMichael d'art canadien, Kleinburg; reproduit avec la permission de Dorset Fine Arts, Toronto.

Page 42 *1929-1984*
Walter Redinger
Canada Council Art Bank, Ottawa; reproduit avec la permission de l'artiste.

Page 45 *Wrapped Head IV*
Ivan Eyre
Evelyn Aimis Fine Art, Toronto; reproduit avec la permission de l'artiste.

Page 48 Musée canadien des civilisations (maquette)
Douglas Cardinal
Musée canadien des civilisations, Ottawa; reproduction autorisée.

Page 52 *Femme d'une pomme*
Alfred Pellan
Musée des beaux-arts de l'Ontario, Toronto (don de M. et Mme Charles S. Band); reproduction autorisée.

Page 54 *Night Zag IV*
Louise Nevelson
Musée des beaux-arts de l'Ontario, Toronto; reproduction autorisée.

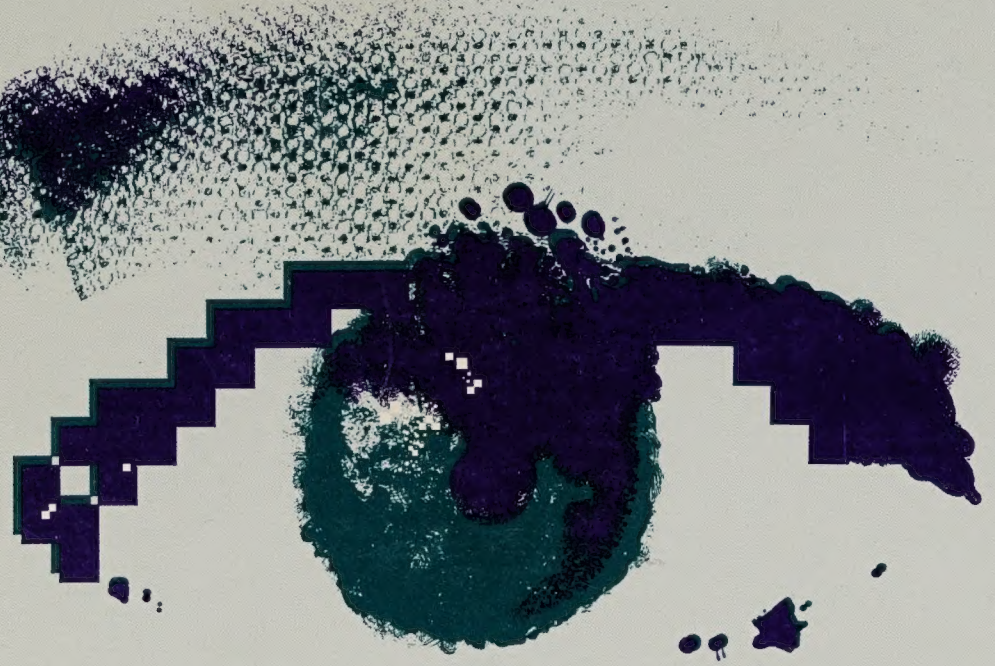
Page 59 *La tauromachie (grande)*
Germaine Richier
Gimpel Fils Ltd., Londres, Angleterre; reproduit avec la permission de Mme Françoise Guiter, Paris, France.

Page 62 *The White Museum II*
Irene Whittome
Canada Council Art Bank, Ottawa (photographe : Ivan Boulerice); reproduit avec la permission de l'artiste.

Page 66 *Number 1, 1950 (Lavender Mist)*
Jackson Pollock
National Gallery of Art, Washington, D.C. (Fonds Ailsa Mellon Bruce); reproduction autorisée.

Page 69 *Le visiteur du soir*
Jean Paul Lemieux
Musée des beaux-arts du Canada, Ottawa; reproduit avec la permission de l'artiste.

Min Gu Un Regard critique
707.
0713
V671
French



89-040 ISBN 0-7729-6140-9

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1990